

Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

A Oralidade – ferramenta para ensinar e para aprender!

Emanuel Paulo Ferreira Carvalho

2016



Emanuel Paulo Ferreira Carvalho

A Oralidade – ferramenta para ensinar e para aprender!

(Trabalho de investigação-ação aplicado às aulas de Português)

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no
3º Ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês orientada pela
Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2016

A Oralidade – ferramenta para ensinar e para aprender!

(Trabalho de investigação-ação aplicado às aulas de Português)

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 valores

As competências discursivas constituem um dos principais recursos que quem ensina tem ao dispor para articular e dar coerência àquilo que quer ensinar, de forma a facilitar a compreensão de quem está no papel de aprendiz.

(Loureiro, 2000, contracapa)

Sumário

| | |
|---|------------|
| Agradecimento | 8 |
| Resumo | 9 |
| Abstract | 10 |
| Nota de autor | 12 |
| Introdução | 20 |
| Capítulo I – do problema à sua contextualização | 26 |
| I.1. Os alunos e a oralidade: possíveis razões para o medo de falar | 27 |
| I.2. O porquê do projeto de investigação-ação | 38 |
| I.3. O projeto de investigação-ação e o contexto | 43 |
| Capítulo II – na minha opinião enquanto aluno.... - parte um..... | 46 |
| II.1. A perspectiva dos alunos – aplicação e análise do primeiro questionário | 47 |
| Capítulo III – tornar viva a língua falada..... | 53 |
| III.1. A oralidade no programa curricular | 54 |
| III.2. A oralidade em contexto de sala de aula | 62 |
| III.2.1. primeiro momento de prática oral..... | 62 |
| III.2.2. segundo momento de prática oral | 67 |
| III.2.3. terceiro momento de prática oral | 68 |
| III.2.4. quarto momento de prática oral | 69 |
| III.2.5. quinto momento de prática oral | 72 |
| III.2.6. sexto momento de prática oral | 75 |
| Capítulo IV – na minha opinião enquanto aluno.... - parte dois..... | 79 |
| IV.1. A perspectiva dos alunos – aplicação e análise do segundo questionário | 80 |
| Conclusão | 85 |
| Referências bibliográfias | 95 |
| Anexos | 100 |
| Anexo 1 – Portaria 304-b/2015 | 101 |
| Anexo 2 – Portaria 243/2012 | 103 |
| Apêndices | 121 |
| Apêndice 1 – Primeiro questionário..... | 122 |
| Apêndice 2a – Caracterização das turmas B-D-F | 123 |
| Apêndice 2b – Caracterização da turma H | 129 |
| Apêndice 3 – Temas para realização de trabalhos de expressão oral..... | 134 |
| Apêndice 4 – Ficha de trabalho «Falar em Público» | 135 |
| Apêndice 5 – Os Dilemas de Kohlberg..... | 138 |
| Apêndice 6 – Plano-guia para 1º trabalho de expressão oral | 141 |

| | |
|---|------------|
| Apêndice 7 – Grelha de avaliação de 1º trabalho de expressão oral..... | 142 |
| Apêndice 8 – Plano-guia para 2º trabalho de expressão oral | 143 |
| Apêndice 9 – Ficha informativa – Texto Argumentativo | 144 |
| Apêndice 10 – Grelha de auto e co-avaliação formativa de 2º trabalho de expressão oral | 146 |
| Apêndice 11 – Grelha de avaliação sumativa de 2º trabalho de expressão oral | 147 |
| Apêndice 12a – Resultados autoavaliação sumativa de 2º trabalho de expressão oral | 148 |
| Apêndice 12b – Resultados heteroavaliação sumativa de 2º trabalho de expressão oral ... | 151 |
| Apêndice 13 – Segundo questionário | 154 |

Agradecimentos

A quem de direito, consciente e inconscientemente.

Resumo

Este trabalho de investigação-ação tem por objetivo consciencializar o leitor da importância da oralidade enquanto domínio a valorizar objetiva e verdadeiramente durante o processo de ensino-aprendizagem da língua materna do educando, neste caso, da língua portuguesa.

Desde o meu ano de estágio (ano letivo de 2004/2005) até aos dias de hoje, tenho verificado, durante a minha prática letiva em cerca de treze escolas onde lecionei, que o discurso oral é um domínio subvalorizado, não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas também nas aulas de outras disciplinas (percebendo-se isso a partir de conversas com colegas dessas disciplinas). Verificando essa situação, foi meu intento encontrar as razões para a existência desse cenário, fundamentando-as: a) na evolução do sistema educativo em Portugal; b) no poder de autoconsciencialização do professor, a partir da sua prática letiva; c) nas perspetivas que os alunos têm relativamente ao processo de comunicação.

Acreditando na viabilidade de fazer da *Oralidade – uma ferramenta para ensinar e aprender*, a partir da planificação, concretização, avaliação e reformulação de atividades, sempre a pensar nas especificidades dos intervenientes do e no processo comunicativo, esta investigação estruturou-se segundo as premissas de que o aprendente tem de ser levado a perceber quais as suas dificuldades relativamente à produção oral e como poderá ultrapassá-las, para se transformar num falante para comunicar, e de como o professor é o principal motivador para a aprendizagem do aluno.

Em paralelo, pretendeu-se com este trabalho encontrar formas de incutir nos alunos a premência de ultrapassar os seus medos durante a produção oral e mostrar aos profissionais de educação que uma reflexão sobre a sua atuação em contexto de sala de aula, no que concerne à implementação de atividades dirigidas à produção do discurso oral, é imprescindível não só para o aperfeiçoamento do seu trabalho como também para a verdadeira aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: oralidade; competência; ensino–aprendizagem; reflexão; falante; medos; produção.

Abstract

This action research report intends to highlight the importance of Speaking as an ability to be objectively and truly valued in the mother language teaching-learning process, in this case, the Portuguese language.

Since my training year (school year 2004/2005) as Portuguese and English teacher until today, and bearing in mind my experience in thirteen totally different schools, I have checked out that Speaking is an undervalued Skill not only in Portuguese classes, but also in other subjects' classes. Thus, my main goal was to find the reasons for this scenery, explaining them through: a) the evolution of the Portuguese education system along the years; b) the selfconsciousness moments teachers have to create; c) students' point of view on Speaking.

Believing on the idea that Speaking is, simultaneously, a skill to teach and to learn, following the complex process of planning, practicing, evaluating and re practicing, and respecting all speakers, this investigation was based on the premises that learner has to be guided to discover his communicative flaws in order to overcome them and become a real conscious speaker, and teachers have to afford the idea that they are the main sponsors of their students' learning process.

Furthermore, this project also intended to show how one can help students to speak with no fears and to lead education professionals to considerate on their performance in the classroom as far as Speaking is concerned. Doing that, they will be better teachers and students will learn even more.

Keywords: speaking; ability; teaching – learning; speaker; fears; reflexion; production.

School activities are largely linguistic – so much so that one can characterize the school as a linguistic institution. This makes the communicative processes in school, school discourses, candidates for practical as well as theoretical scrutiny (on the part of teachers and scientists, respectively).

Konrad Ehlich (1985), citado por Sousa (de), (1993: p.11)

NOTA DE AUTOR

Antes de identificar, desenvolver e opinar sobre a problemática da Oralidade, torna-se imperativo apresentar um conjunto de conceitos relevantes para a compreensão do pensamento aprofundado a partir de teorias fundamentadas e práticas desenvolvidas em contexto de sala de aula. Todos os conceitos aqui elencados (por ordem alfabética), bem como as respetivas definições, estão enquadrados num cenário específico, sem esquecer, obviamente, o seu sentido lato. Atender a este glossário é, antes de mais, seguir o fio condutor que aqui se pretende como linear, sequencial, coerente e objetivo.

Os mesmos vocábulos e definições foram transcritos do *Dicionário Didático das Línguas* (1983) da autoria de Galisson & Coste, autores que se preocuparam, como eles próprios o afirmam na mesma obra, em ajudar

aqueles que se interessam pelo ensino das línguas, quer a título de formação quer a título de informação ulterior pontual; especificando melhor: aos estudiosos de linguística aplicada e de didática das línguas, aos formadores, aos animadores, aos conselheiros pedagógicos (de escolas normais, universidades, etc.), aos autores de métodos e de manuais de ensino de línguas. (pp. 7-8)

Consequentemente, os mesmos autores tiveram em atenção que a definição dos vocábulos apresentados deveria respeitar não só a própria linguística, como também a componente sociolinguística, a psicologia e os métodos, os processos e as técnicas que regulam a terminologia específica de didática e de línguas – tópicos a ter em conta se se quer promover um processo comunicativo eficaz.

Usar as definições que os autores em questão aplicam para os vocábulos apresentados é fazer com que a dissertação aqui explanada tenha um sentido prático, de exemplo. É, humildemente, fazer com que este seja um «instrumento que se deseja prático para aqueles a quem se destina» (Galisson & Coste; 1983; p. 14).

Assim sendo, leia-se os conceitos que a seguir se enumeram, como forma de clarificação das ideias que, posteriormente, serão desenvolvidas:

1. Ato de fala (s.m.)

«Actualização e realização das potencialidades da língua numa instância precisa de comunicação. Específico quanto aos locutores, ao lugar, ao momento às circunstâncias diversas que o acompanham, cada acto de fala é um acto único.

(...)

Acção que a palavra realiza pela sua inserção e funcionamento pragmáticos. Dizer é fazer. Ao tomar a palavra, afirmo e prometo, explico ou pergunto, felicito ou injurio e o meu acto de fala tem certos efeitos: aborrece ou entusiasma, faz com que se faça ou impede que se faça, convence ou irrita.»

2. Auditor (s.m.)

«Aquele a quem é destinada a mensagem linguística (essencialmente, mas não de forma exclusiva, a mensagem oral) emitida pelo locutor. Equivalentes: receptor, destinatário, alocutário.»

3. Aula (s.f.)

«Grupo de trabalho [no qual] o professor e os alunos se associam para a realização de uma tarefa comum, perseguindo objectivos que são aceites ou discutidos como tais e não suportados.

No interior deste grupo de trabalho a comunicação não deve processar-se num único sentido – sobretudo quando se trata de uma «aula» de língua – mas antes ser multidireccional para permitir que cada um seja alternadamente locutor e auditor (...).»

4. Autoavaliação (s.f.)

«Fala-se de auto-avaliação quando o «aprendente» pode, através de meios apropriados, proceder por si mesmo, sem recorrer a um «ensinante» ou a um «examinador», à avaliação do seu progresso na aprendizagem.

A auto-avaliação, como qualquer avaliação, pressupõe o conhecimento do que se avalia, com que fim se avalia e como. O «aprendente» que se auto-avalia deve, portanto, dispor de um conhecimento claro do objectivo visado (...) ou, pelo menos, de uma referência que lhe permita apreciar comparativamente (...) a sua própria “performance”. Vê-se bem tudo o que a auto-avaliação pode trazer de dinâmico à aprendizagem de uma língua viva.»

5. Behaviorismo (s.m.)

«(do inglês *behaviour* – comportamento)

Teorias psicológicas do comportamento, com base experimental, que estabelecem uma relação directamente observável e mensurável entre os estímulos provenientes do meio exterior e as reacções de resposta (espontâneas ou adquiridas) que provocam da parte do organismo.

(...) Skinner [considerou] que o conhecimento de uma língua não pode ser descrito senão a partir de comportamentos e produções linguísticas observáveis e que a sua aprendizagem deve ter como único objectivo a realização de tais comportamentos e produções.»

6. Competência de comunicação (s.f.)

«Conceito que representa uma contestação e uma extensão da noção chomskyana de competência. Hymes designa com a expressão competência de comunicação o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num enquadramento social.

O processo de socialização da linguagem consiste em parte na aquisição progressiva desta competência de comunicação que completa necessariamente a competência gramatical do sujeito falante.

A competência de comunicação supõe o domínio de códigos e de variantes sociolinguísticas e dos critérios de passagem de um código ou de uma variante a outros: ela implica também um saber pragmático relativamente às convenções enunciativas que estão em uso na comunidade considerada.»

7. Compreensão (s.f.)

«Quando se trata de comunicação linguística, [compreensão é] operação mental, resultado da descodificação de uma mensagem, que permite a um leitor (compreensão escrita) ou a um ouvinte (compreensão oral) apreender a significação coberta pelos significantes escritos ou sonoros.»

8. Comunicação (s.f.)¹

«Na teoria da comunicação: transferência da “informação” entre um “emissor” e um “receptor” graças a uma mensagem que circula através de um “canal”.»

9. Desempenho (*Performance*) (s.f.)

«Na teoria de Chomsky: processo de actualização da competência na produção e interpretação de enunciados, em condições reais de comunicação, quer dizer, por sujeitos em situação.

(...)

Em Psicologia: resulta de uma atividade concreta ou mental. O desempenho põe em jogo factores múltiplos: inteligência geral, aptidões específicas, aquisições anteriores, motivação ou outros dados psicológicos de ordem socio-afectiva. Não representa, portanto, apenas um resultado da aquisição de conhecimentos.»

10. Diálogo (s.m.)

«Na aula de língua: intercâmbio espontâneo de perguntas e de respostas entre o professor e os alunos. É um processo de ensino extremamente cómodo e corrente, quer se trate de apresentar, de fazer compreender, de assimilar elementos novos, quer de re-utilizar aquisições recentes ou antigas. Nestas permutas orais, o professor esforça-se por limitar ao mínimo o seu tempo de palavra, para aumentar o dos alunos (...)

Em didáctica das línguas: troca de perguntas e de respostas entre personagens em situação.»

11. Discurso (s.m.)

«Equivalente a «parole» (fala). Refere-se às realizações escritas ou orais da língua.»

¹ Importa alertar o leitor para o facto de esta definição de «comunicação» ser um pouco mecânica e estar «desatualizada» e, portanto, desenquadrada com o atual processo educativo e, obviamente, com o que se pretende fundamentar nesta dissertação. É válido dizer que, academicamente, a tarefa de transmitir conhecimento recai no professor (A), e que o aluno (B) que quer transitar de ano é obrigado a assimilar uma considerável quantidade de informação. Todavia, afirma-se que a comunicação não passa, simplesmente, de A para B, mas é coconstruída, porque A pretende agir sobre B, quando lhe dá informação, e B quer compreendê-la, relacioná-la com o que já sabe, armazená-la de forma lógica, atendendo aos seus objetivos. Além disso, e porque «a comunicação é um processo de inter-relação entre pessoas, que se caracteriza por empregar signos e códigos para formular mensagens e transmiti-las por diversos meios, visando influir sobre os repertórios mentais de outras pessoas» (Bordenave & Pereira; 1977, p. 197), há que ter em conta que o processo comunicativo se estrutura a partir de variáveis como o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a percepção, a comunicação de expectativas e a capacidade de escuta, o respeito mútuo, a cooperação e a criatividade. Isto é, a comunicação oral é um multicanal, porque está sujeita às influências de (ou faz-se usar de) elementos linguísticos, prosódicos, cinésicos e proxémicos. São estes fatores que motivam tanto professor como aluno a estabelecerem comunicação. Ora, um professor pode ser influenciado pelo aspeto físico do aluno, pela informação que tem da sua família, pela linguagem que o discente usa, pela sua postura, tom de voz, entre outros aspetos a considerar. E o mesmo se passa em relação ao aluno no que diz respeito à percepção que tem do seu professor, o que pode influenciar o relacionamento e, consequentemente, o processo comunicativo entre eles.

12. Entoação (s.f.)

«Sinónimo – Melodia.

Curva melódica do enunciado [oral], essencialmente marcada por variações de altura. (...) Por altura designa-se tudo o que, na fala, interessa à percepção da entoação: não somente o fundamental, mas também o espectro dos sons, a sua intensidade, o grau de regularidade do fundamental sobre as vogais, responsável pela impressão da musicalidade, etc...»

13. Expressão (s.f.)

«Operação que consiste em realizar uma mensagem oral ou escrita, utilizando os sinais sonoros ou gráficos de uma língua.»

14. Fala (s.f.)

«Realização de uma língua por um locutor. Realização deve aqui ser entendida como designação, simultaneamente, dos enunciados produzidos e da sua produção e interpretação. A noção de fala («parole») tal como a definiu, em primeiro lugar, Ferdinand Saussure, cobre, portanto, um circuito de comunicação que não põe em funcionamento apenas factores linguísticos. (...) A fala (...) é um acto individual de vontade e de inteligência, no qual convém distinguir: as combinações através das quais o sujeito falante utiliza o código da língua tendo em vista a expressão do seu pensamento; o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.»

15. Falante (s.m.)

«Emissor de uma mensagem oral.

O falante opõe-se, por um lado, ao “escrevente”, que é o emissor de uma mensagem escrita; por outro ao auditor, ou interlocutor ou alocutário, que recebe a mensagem emitida e pode, por sua vez, formular outra.»

16. Falar (s.m.)

«Linguagem local ou regional que constitui uma variante no interior de uma língua. O falar («patois») pode ser marcado por características fonéticas ou fonológicas, também por particularidades lexicais e, mas mais raramente, morfossintáticas, que são outros tantos desvios em relação ao que a comunidade linguística, no seu conjunto, considera uso normal.»

17. Fonética (s.f.)

«Ciência de face material dos sons da linguagem humana (Troubetzkoy), a fonética estuda os elementos fónicos da cadeia falada, independentemente da sua função linguística, isto é, da sua utilização na comunicação.»

18. Fonologia (s.f.)

«Ciência de face funcional dos sons da linguagem humana, a fonologia estuda a função que desempenham os elementos fónicos da cadeia falada da comunicação. (...) A fonologia abstrai, portanto, da realidade articulatória e acústica dos factos fónicos e das suas inumeráveis variantes individuais (que interessam à fonética) para tratar distinções fónicas que têm uma função na compreensão da mensagem.»

19. Hábito (s.m.)

«A escola behaviorista (até B. F. Skinner) concedeu ao hábito uma função determinante. Ela considera que o conhecimento de uma língua resulta, antes de mais, de uma aprendizagem que está de acordo com as leis do condicionamento e que leva ao estabelecimento de hábitos de comportamento verbal.»

20. Inquérito (s.m.)

Investigação motivada pela necessidade de verificar uma hipótese ou de descobrir uma solução para um problema, e que consiste em inventariar e interpretar, tão metodicamente quanto possível, um conjunto de testemunhos susceptíveis de responder ao objectivo visado.»

21. Interlocutor (s.m.)

«Sujeito falante, ora em posição de ouvinte, ora em posição de emissor, isto é, recebendo e produzindo enunciados, trocando, portanto, informação com um ou vários outros sujeitos falantes em situação de comunicação.»

22. Língua (s.f.)

«(Saussure): todo o sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas. A língua é de natureza social: é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções, mas que, pouco a pouco, as modifica.

(...) A língua é o sistema ou a organização que estrutura a «fala», que é a própria realização ou actualização da língua.»

23. Linguagem (s.f.)

«Em sentido lato: meio de comunicação utilizado por uma comunidade humana ou animal para transmitir mensagens.

No sentido pedagógico: linguagem é frequentemente sinónimo de «palavra» na sua acepção mais restrita e menos saussuriana, a saber «faculdade de falar». Com efeito, aquando da clássica aula de linguagem leva-se a criança do ensino primário a exprimir-se oralmente (mais do que a comunicar, na medida em que as relações professor-alunos e alunos entre si são geralmente pouco favoráveis a trocas verdadeiras no quadro da aula tradicional).»

24. Motivação (s.f.)

«Em Psicologia: conceito utilizado pela psicologia do comportamento para justificar factores energéticos que desencadeiam as condutas (ideias de movimento e de motor).

(...)

Para Piaget, a motivação corresponde ao aspecto energético dos comportamentos, associado aos aspectos cognitivos que lhe asseguram a estruturação.»

25. Oral (adj.)

«Código oral, discurso oral, língua oral: (...) o oral dispõe, muitas vezes, de meios linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos desconhecidos do escrito: a entoação, as mímicas, os gestos, a situação da enunciação no seu conjunto podem veicular elementos da mensagem que, no escrito, têm necessidade de palavras para «passar». O oral aparece, assim, como potencialmente mais alusivo, mais económico do que o escrito.

(...)

O oral e o escrito não têm o mesmo estatuto sócio-linguístico: o escrito, quase sempre escolar pelas condições em que é aprendido, é sentido como mais regulamentado, mais rígido, mais valorizado ou desvalorizado do que o oral, mais “artificial”. Estes traços fazem do discurso escrito um modo de comunicação menos afetivo, menos espontâneo, mais distanciado do que o oral.»

26. Paralinguístico (adj.)

«Dizem-se paralinguísticos os elementos que não fazem parte do sistema linguístico propriamente dito, mas que acompanham e reforçam a comunicação oral.

Trata-se essencialmente de gestos, das expressões do rosto, da entoação expressiva ou afectiva (que varia de indivíduo para indivíduo).»

27. Prosódia (s.f.)

«Parte da fonética que estuda tudo o que, na fala, não diz respeito à realização de fonemas: “tons”, “acentos”, “ritmo”, “intensidade”, “débito”, “entoação”, “pausas”, ...»

28. Retórica (s.f.)

«Arte de bem falar, arte do discurso; depois, arte de compor um discurso para persuadir, e por extensão, arte de persuadir.»

INTRODUÇÃO

É impossível não comunicar!

PAUL WATZLAWICK

É um dado adquirido que o ensino atual tem a tendência para se basear na linguagem escrita e, em geral, esquecemo-nos, talvez por falta de recursos e técnicas que estimulem a correta aprendizagem da oralidade, que é através da verdadeira interação oral entre professor e aluno que grande parte da informação transmitida pelo primeiro e recebida pelo segundo se fundamenta e estrutura. Para muitos docentes, a melhor estratégia de ensino é, quiçá, desenvolver práticas de leitura e de expressão escrita, pois, assim, os alunos obterão conhecimento, primeiramente, literário, depois, clássico, e, finalmente, científico. E, ainda, estarão mais sossegados e não deturparão a informação que se quer transmitir, nem desregularão a disciplina que se quer impor num contexto de sala de aula.

Albuquerque (2006, citado por Lopes, 2010: p. 23), defende a perspetiva anterior, ao sugerir que

a oralidade continua a permanecer como um parente pobre que tanto professores, quanto alunos não sabem como abordar, desconhecendo claramente os limites do oral, assim como os trajectos do seu aperfeiçoamento. No ensino mais tradicional, a oralidade estava claramente subordinada à escrita, de tal modo que as actividades orais que eram mais divulgadas, eram a leitura em voz alta e, através do recurso à memorização, a recitação de poemas e outros textos, que nos revela que o oral mantinha um aspecto de estereótipo convencional e normativo, reduzindo-se a uma verbalização do escrito. Não advinha, portanto, de situações espontâneas ou simuladas de comunicação.

Efetivamente, a oralidade requer um cenário de aula diferente, e isso é comprovado quando se propõe uma suposta aula de «conversa» livre, e, ironicamente, os discentes questionam se não haverá «matéria a registar no caderno». Esta «deixa discursiva» alimenta, portanto, a necessidade de se refletir, individual e coletivamente, sobre o domínio da oralidade. Exige mesmo que haja um processo de «autoconsciencialização» sobre o trabalho mental que o expressar oralmente requer, ainda que se saiba que muitas das práticas usadas sejam inconscientes.

A presente dissertação tem, então, por objetivo sensibilizar os leitores para a ideia de que o domínio da oralidade não tem de forçosamente equiparar-se à Hidra de Lerna que dificulta a demanda hercúlea dos docentes e discentes durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mais particularmente no que à oralidade diz respeito. A oralidade, como os outros domínios (Escrita, Educação Literária, Gramática e Leitura) que definem o programa de Língua Portuguesa/Português, exige um investimento de ambos os intervenientes naquele processo e capacidade de retoma, claramente orientada, sempre que a situação o exija, sem esquecer que tanto professor como aluno estão a trabalhar para a mesma finalidade

– desenvolver hábitos de fala em contexto de sala de aula (considerando, como é óbvio, as devidas regras do processo comunicativo), que facilitem a comunicação nos mais diversos cenários sociais onde os indivíduos se possam encontrar. A promover esta ideia surge Inês Sim-Sim, na sua *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças* (1997), quando afirma que

crescer linguisticamente significa adquirir a mestria das regras de estrutura e uso da língua materna, isto é, do grupo primário de socialização, materializado na família. O período de desenvolvimento da linguagem é regulado por marcas e etapas universais, embora seja possível detectar particularidades de aquisição em cada língua específica. O conhecimento interiorizado das regras da língua reflecte a competência linguística do sujeito e manifesta-se pelo nível de compreensão do que é ouvido e pela riqueza dos enunciados produzidos (p.16).

E Vygotsky (1934), referido por Sousa (2005), afirmou que «a linguagem representa um papel decisivo na formação dos processos mentais e que o método utilizado para analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se traduz na investigação da reorganização dos processos cognitivos que ocorrem sob a influência da linguagem» (p. 47), valorizando-se a linguagem como tendo uma função reguladora de comportamentos sociais.

Todavia, para que tal aconteça é preciso, a priori, dissipar o preconceito acerca da oralidade que Bygate objetivamente esclarece: «Speaking is in many ways an undervalued skill. ... This relative neglect may perhaps also be due to the fact that speaking is transient and improvised, and can therefore be viewed as facile, superficial or glib» (Bygate; 1987: introdução).

Esta abordagem retrata fidedignamente a forma como o domínio da oralidade é caracterizado pelo nosso sistema educativo, de uma forma geral, e visto, bastas vezes, pela própria disciplina de Português/Língua Portuguesa (certo é que este cenário é comum às demais disciplinas). Fundamente-se que esta situação está enraizada, por um lado, numa história sociocultural portuguesa assaz «castradora» até há sensivelmente quarenta anos, no que diz respeito à expressão livre de pensamento (não só em praça pública, mas também nas escolas), ou até mesmo, por outro lado, e tendo em conta a área das ciências sociais humanas, nas questões idiossincráticas dos indivíduos que, confrontados com as novas realidades sociotecnológicas, não precisam de se expor para apresentar ou opinar sobre qualquer tipo de informação. Ou seja, as tecnologias, em certa medida, como que afastam os falantes uns dos outros, pois funcionam como um fator de desagregação social, já que fragilizam o contacto, as relações sociais. Relativamente a este aspeto, e num sentido oposto, Street (1984, 1993), Kleiman (1995), Rojo (1998) e Signorini (2001), afirmam que as práticas orais são

indispensáveis durante o processo de inclusão social dos jovens, pelo que se torna fulcral não só refletir sobre as variedades linguísticas, como também desenvolver as capacidades cognitivas daqueles, através de demonstrações orais de uso da língua. É um facto que os jovens comunicam uns com os outros, da melhor ou da pior forma. Todavia, poderiam fazê-lo de maneira mais profícua para o seu desenvolvimento pessoal e, sobretudo, linguístico.

Ora, é partindo da «bolha de futilidade» criada sobre o ato de fala que se desenvolverá a presente análise como forma de alerta, para que se minimize a ideia de que os alunos terminam o ensino secundário, ou até o superior, sem competências comunicativas, e linguísticas, porque os professores nunca adotaram uma postura de reflexão que valorizasse todas as possibilidades de produção oral. E, ciente de que os alunos pouco trabalham para melhorar a sua competência comunicativa (falar, escutar e procurar compreender aquilo que ouvem e utilizar a língua portuguesa em qualquer contexto de comunicação), parece imprescindível analisar e refletir sobre as estratégias e abordagens de ensino propostas para a prática do domínio da oralidade. Assim se pretende porque

toda a actividade da nossa vida constitui, de certo modo, comunicação, mas é através da fala que o homem afirma a sua diferença dentre todos os animais, possui o dom da comunicação verbal, sendo através da sua fala que melhor exprime a sua individualidade, a sua essência. Quando se mostra incapaz de dizer o que pensa, quer por nervosismo ou timidez, quer por nebulosos processos de pensamento, a sua personalidade acha-se bloqueada, obscurecida e incompreendida (Carnegie: introdução, pp. VI-VII, in Carnegie, 1986).

Portanto, este estudo não se enraíza somente em teorias, mas na relação delas com as práticas letivas, pois o intento é, claramente, demonstrar a complexidade e a importância que a oralidade tem na estrutura do processo ensino-aprendizagem, sem olvidar que a mesma surge em interação com os restantes domínios (Neves, 2004). Isto porque é nesta relação profícua e afetiva entre teoria e prática que se encontra a aprendizagem que, do ponto de vista de profissional da educação, tanto se procura e se tenta efetivar na nossa ação e na dos alunos.

Apostando numa fórmula lógica e argumentativa, esta investigação tentará mostrar como a teoria e a prática se articulam e fundamentam intercaladamente, sem que haja a sobreposição de uma sobre a outra. Pretende-se clarificar que, de uma forma estruturada, sequencial e orientada, se consegue desenvolver com os alunos atividades de oralidade e que, com elas, os mesmos podem alcançar competências comunicativas que os ajudem no seu quotidiano escolar e extraescolar. Até porque, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os correspondentes aos nossos Programas, no Brasil, «ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e

convencionais que exijam controle mais consciente e voluntários da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem nos exercícios da cidadania» (PCN, 1998; p. 67).

E só assim se poderá refutar as palavras de José Saramago, quando, em *Cadernos de Lanzarote, Diário V*, apontou que

(...) em rigor, a escola, que tão mal ensina a escrever, não ensina, de todo, a falar. A aprendizagem elementar da fala e o desenvolvimento da língua estão entregues às famílias, ao meio técnico e cultural em que a criança vai crescer, o que em si mesmo não é um mal, uma vez que é assim que costuma decorrer todo o processo de aprendizagem, pelo exemplo e pela exemplificação, sucessivos e constituidores. Mas a escola, ao não intervir no processo da edificação da fala, demite-se de uma responsabilidade que deveria ser a primeira a reivindicar e, pelo contrário, vai receber o influxo negativo dos surtos degenerativos externos, assim «oficializando», indirectamente, o vicioso e o errado contra o exacto e o harmonioso. E é facilmente verificável que a escola não só não ensina a falar, como fala mal ela própria. (Saramago, 1998: p.198)

O ensino deve, logicamente, entender a língua como parte da cultura, pois esta molda-se a partir daquela, ou seja, é por meio do uso da língua que um falante, ou grupo de falantes, reflete a sua visão do mundo, as suas crenças, atitudes e ideologias. E, neste sentido, importa subscrever as palavras de Pinto (2009), afirmando que «se a língua é vivida pelo Homem, enquanto ser vivo, não nos podemos admirar que este se encarregue de a ir ajustando aos seus ritmos vitais e de se ajustar também ao seu ritmo, tornando todo o acto de fala um acto à sua medida, no que ele tem de individual/pessoal e criativo» (p. 98).

E, por assim ser, não há que minorizar a importância da oralidade em contexto de sala de aula, reduzindo-a às já naturais conversas entre alunos e destes com os professores. A linguagem promove o pensamento e este, por sua vez, apela ao uso da linguagem e «na interacção com os adultos, as crianças, apreendem a estrutura dos conceitos e dos significados das palavras que existem na linguagem do adulto. Deste processo deriva a necessidade de definir e redefinir os significados das palavras, pois as palavras são usadas em diferentes contextos referenciais» (Sousa, 2005: p. 48).

Então, importa ter em conta o significado, o sentido, a contextualização ou descontextualização² para a determinação da estrutura e da interpretação da fala. Como tal, o

² Para este conceito, Vygotsky declara que a fala tem uma função simbólica e que «a interacção social pressupõe a generalização e desenvolvimento do significado da palavra, o que só se verifica através do desenvolvimento da interacção social, tornando-se possível porque o pensamento humano reflecte a realidade de um modo generalizado» (Vygotsky, 1934: pp.11-12, citado por Sousa, 2005: p. 49).

indivíduo deve passar por processos de conhecimento da sua língua, adquirindo elementos de referência, para, depois, também ele converter a sua aprendizagem da língua em pensamento.

Assim, a criança adquire linguagem e através dela organiza a percepção e a memória, assimila formas mais completas de reflexão sobre os objectos, adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, desenvolvendo todas as potencialidades do seu pensamento. Pode concluir-se que a linguagem é o sintetizador de uma série de desenvolvimentos e que através dela se pode observar o desenvolvimento global da criança, em especial do conhecimento linguístico e social (Sousa, 2005: pp. 49-50).

Capítulo I

Do problema à sua contextualização

A fala aponta sempre uma coisa, como um dedo ou aceno. Só que, se a coisa é muito importante e nova de dizer, a fala nunca chega exatamente àquilo que visava de início. O que chega pode ser até muito importante, e novo também. Mas fica ao lado da primeira coisa. E todas essas coisas mal ou bem apontadas ou agarradas – existem. É como o amor que nunca erra: só fica, quase sempre, mesmo ao lado, porque nunca há perfeita correspondência dual. Por isso é que é precisa a poesia, pois a correspondência social tem mais probabilidades de, ocasionalmente, ficar mais perto do indigitado, ou de encontrar sucedâneos melhores: é um amor transitivo, continua sempre avante, de pessoa em pessoa.

(Lopes, 1986: p. 102, cit. por Duarte, 2008: p. 1)

1. Os alunos e a oralidade: possíveis razões para o medo de falar.

Muitas vezes, durante a nossa prática letiva, não damos muita importância a atividades orais. Talvez porque: temos muitos alunos em cada turma; temos programas (constantemente reformulados) para cumprir e que dão mais importância a uns domínios em detrimento de outros; os alunos não encaram, amigavelmente, aquelas atividades; se o próprio sistema educativo não relewa o domínio da oralidade, não nos sentimos na obrigação de desenvolver práticas letivas de compreensão e de expressão oral; ainda estamos imbuídos de uma história educativa bastante expositiva; não temos recursos e estratégias que nos ajudem a desenvolver a oralidade; a avaliação recai principalmente na escrita (os exames, por exemplo, não contemplam sequer uma componente oral); e esta é uma razão que dificilmente queremos assumir, não sabemos trabalhar a oralidade e não pretendemos perder tempo com esta área da atividade pedagógica.

Remetemos, de facto, para segundo plano esta parte imprescindível do saber comunicar. Esquecemo-nos que a oralidade é onnipresente; que é através dela que alcançamos os nossos alunos; lhes transmitimos conhecimentos e afetos; interagimos com eles.

E aquelas situações acontecem por, talvez, ainda haver, por exemplo, reminiscências da forma de ensinar «do antigamente» na nossa comunidade pedagógica. Em Portugal, viveu-se, durante muitos anos,

uma escola fortemente controlada, censurada, ritualizada no quotidiano pelos valores dominantes: o conformismo e a obediência. A maneira de estar ou falar, e até de vestir, era regulada por princípios implícitos: a interiorização das normas impunha a autocensura, interditava a abordagem livre e ideologicamente descomprometida dos temas em estudo, inibia a opinião assumida sobre os assuntos que à escola dizia respeito. (Cavaco, 1991, in Nóvoa, 1991: p. 169)

Esta realidade estava tão cristalizada que muitas transformações no sistema educativo português se fizeram notar. Num relato histórico, irónica e emocionalmente sentido, Rogério Rodrigues, em «Algumas Notas» sobre a educação em Portugal, in *História de Educação* de Roger Gal (1993), apresenta uma breve evolução daquilo que foi o ensino no nosso país, desde o século XVIII até ao 25 de abril de 1974. Desta narração, saliente-se o período correspondente ao do Estado Novo, por ter sido aquele no qual se verificou maior descredibilização da educação e da cultura:

Com a ditadura militar de 1926 e o fascismo salazarento de quase meio século, a cultura viveu a saque, a educação foi considerada um mal e um perigo para a «docilidade tradicional» do povo português, as grandes reformas da República foram extintas, os debates à volta dos problemas pedagógicos proibidos, as associações dos professores reduzidas a pó, a luta contra o analfabetismo adiada para as calendas, o ofício docente completamente degradado.

É de Carneiro Pacheco, o mentor da organização fascista Mocidade Portuguesa e dos encontros de convívio com as Juventudes Hitlerianas, a expressão (24 de Novembro de 1936) de que era necessário pôr «termo a entorpecedoras utopias e a aspirações ilegítimas» pelo que o Estado Novo entendia que ao povo português bastava saber ler, escrever e contar.

Logo em 1926 começa a grande sanha destruidora do Estado Novo: é extinto o ensino primário superior.

Em 1927 é encerrada a Faculdade de Letras do Porto.

Em 1930, o ensino obrigatório não ultrapassa a 3ª classe.

Em 1932, é abolido o ensino primário complementar que na prática não existia já.

Assim, a escolaridade obrigatória sofre uma trágica redução na ordem dos 50 por cento.

Em 1931, são criados os «postos escolares» confiados a regentes com um grau de preparação menos que rudimentar. A qualidade do ensino sofre um rude golpe, a educação vai pesando menos nos orçamentos do Estado fascista. (p. 152)

(...)

Em 1936, dá-se a machadada final: as escolas do Magistério Primário são fechadas até 1942.

Era o descalabro completo, a degradação da função docente, o seu descrédito social.

(...)

A propósito do lançamento de uma campanha de alfabetização (de resultados nulos e mais de propaganda do regime do que de alfabetização real) podia ler-se no preâmbulo de um decreto que o analfabetismo se devia ao facto de o nosso povo, «pela riqueza instintiva, pelas condições da sua existência e da sua actividade, não sentir necessidade de ler. (p. 153)

(...)

No início da década de 60, elementos totalmente novos vieram pôr em questão esta política de isolamento: a guerra colonial e a emigração. A pressão das organizações internacionais é cada vez maior e quando chegámos à era marcelista, demagogicamente um ministro para o caso, Veiga Simão, lança um programa de reformas que ele próprio classifica de «democratização do ensino.

É justo dizer que em alguns domínios apresenta aspectos positivos, marcados, contudo, em grande parte, por total inadaptabilidade já que de forma alguma a educação é um «ghetto» e não se pode separar da realidade política que a cerca.

(...)

No que concerne às universidades, Veiga Simão coerente com a sua formação tecnológica, tenta contrapor a criação de novas universidades, na sua maioria técnicas, às três existentes, marcadas pelo conservadorismo político, científico e pedagógico. (pp. 153-154)

(...)

Ainda hoje não são de todo determináveis os efeitos da política educativa de Veiga Simão que se quis instaurar, politicamente democrática, num regime que não o era (como se tal fosse possível...) e que quis esvaziar as universidades do debate ideológico mesmo que para tal fosse necessária a utilização dos «gorilas». Mas sobretudo o problema dos professores, da degradação das funções docentes ainda hoje é assunto que não pode ser separado, nos seus efeitos, das suas origens.

Se não fora apodarem-nos de pessimistas, diríamos que a reforma de Veiga Simão ainda não terminou... (p. 155)

E mesmo ainda no final do século XX, enquanto alunos, assistimos a muitas aulas totalmente expositivas, quer nos ensinos básico e secundário, quer no superior, imbuídas de práticas pedagógicas (se a tal se podia chamar) do Antigo Regime, e nelas não podíamos esclarecer dúvidas, quanto mais refutar a palavra do professor. As aulas eram monótonas. Não havia interação verbal e a palavra daquele era uma verdade universal.

Assim o era porque, e de acordo com Nóvoa (1991 : p. 18), os docentes

[aderiam] a valores éticos e a normas deontológicas, que [regiam] não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não [podia] ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico de escolarização, o que [fundava] uma profissão que não se [definia] nos limites internos da sua atividade.

Por outras palavras, ser professor era ser um representante de um sistema ideológico fortemente castrador que impossibilitava a «criatividade» não só do próprio professor como dos alunos. Um professor deveria ser «a ferramenta» do Estado para controlar pequenos grupos, de uma forma conservadora e rotineira. Relembre-se mesmo que, «até aos anos setenta, o ensino era uma espécie de “caixa negra” e os professores pareciam não existir como factor relevante» (Woods: p. 150, citado por Nóvoa, 1991). Ou como Joel Serrão afirmou, na sua «Perspetiva Histórica» (in Silva, M., & Tamen, M. I. (coord.); 1981: p. 41), «[era] inviável afeiçoar as realidades socio-económicas, mentais e culturais aos desígnios programático-ideológicos, impostos de fora para dentro, de alto para baixo, sem recurso às necessárias mediações».

Por isso mesmo, não se estabelecia qualquer tipo de interação verbal, uma vez que, se tal acontecesse, seria abrir precedentes ao estímulo à criação de novas ideias, diferentes das, utópica e ideologicamente, estruturadas pelo sistema governativo em vigor. E contrariar um professor era contrariar um regime.

Infelizmente, hoje em dia, continuamos a deparar-nos com esta forma rígida de ensino que se enraizou e infiltrou nas nossas escolas, ainda que tenhamos assistido a várias tentativas de construção de uma educação melhor no nosso país. Se recuarmos trinta anos no tempo, encontramos um cenário de transformação assertiva no que diz respeito às políticas educativas adotadas em todo o mundo.

Em Portugal também se fizeram notar alterações consideráveis que quiseram cortar definitivamente com o passado, principalmente «devido à pressão de organizações como a OCDE ou o Banco Mundial e apareceram certos tipos de práticas discursivas que produzem uma influência directa nas políticas de formação de professores» (Loureiro, 2000: p. 25), a título de exemplo, deduzindo-se, portanto, que a pretensão era implementar «reformas centradas na mudança de técnicas pedagógicas e no curriculum, com a intenção de melhorar os processos de ensino e aprendizagem» (idem; ibidem).

De facto, em 1986, instituiu-se

a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), [que adoptava] como princípios organizativos "contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias" (Artigo 3º, b) e, ainda, "descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes (Gaspar, 2007, p. 29).

No entanto, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) criado pela portaria nº812/92, no seu relatório final, onze anos depois da génese da LBSE, (cf. CAA, 1997), refere-se

à desarticulação existente entre o vector administração escolar e outros vectores centrais no âmbito da reforma educativa, observa a insuficiente formação dos diversos participantes nos órgãos escolares, bem como a inexistência de dispositivos de auto-avaliação, concluindo ter existido uma deficiente preparação do lançamento da experiência e do processo de integração das escolas e de sensibilização dos actores escolares.

Mas é no que concerne as traves-mestras do modelo instituído que o CAA se revela mais crítico, apontando para "uma falta de coerência do articulado do decreto-lei (acentuada por alguns aspectos dos normativos complementares) como o teor do respectivo preâmbulo" (de resto, quase uma tradição entre nós), para a excessiva regulamentação, para a ambiguidade das competências dos principais órgãos de gestão, para a subalternização das dimensões pedagógicas, para a ambiguidade no processo de recrutamento do director executivo, para a

incongruência entre as funções de direcção atribuídas ao conselho de escola ou área escolar e as respectivas competências do órgão, para a inexistência de competências próprias do presidente do conselho de escola, entre outros aspectos. (idem, ibidem: p. 42)

E no que diz respeito aos planos educativos e ações desenvolvidos numa década, o mesmo CAA concluiu que «a reforma não correspondeu nem aos objectivos propostos nem a mudanças nas práticas curriculares e nas atitudes dos professores» (Pacheco et al, 1996, p. 104). Ora, estas mudanças poderiam ter ocorrido, se o espírito do corpo docente, relativamente à reforma, fosse outro. Elas não se notaram não por imposição direta do poder político (aliás, nem sequer faria sentido que o fosse), mas porque, provavelmente, o próprio professor se sentia confortável com a estratégia unilateral de prática pedagógica, de transmissão de conhecimento. Aquilo que supostamente se possa ter entendido como um entusiasmo inicial acabou por se tornar num individualismo pedagógico assente em contradições entre discursos e práticas pedagógicas, concluindo-se, indiscutivelmente, que o que se encontrou foi

uma atitude de individualismo pedagógico, visível na ausência de uma “colegialidade” docente e com tradução também no favorecimento de métodos de trabalho individual e formas tradicionais de avaliação dos alunos e na permanência de actividades didácticas centradas no professor. A reforma configura-se assim como um processo localizado que acaba por não intersectar os professores enquanto grupo profissional e por não se traduzir em mudanças significativas nas suas práticas (Castro, Alonso, Pacheco e Magalhães, 1993: p. 103).

No entender de um docente, durante uma aula, se ele for o único a falar, mais facilmente controlará disciplinarmente a turma, mais facilmente terminará o programa que tem de cumprir e, conseqüentemente, não terá de apresentar justificações no final do ano letivo. Este é o professor que Kaye (1977) define por «formal» (sem qualquer conotação pejorativa), uma vez que é ele que decide, prepara, apresenta, explica os tópicos a lecionar e dirige os exercícios propostos aos alunos. Enquanto estiver a falar, os discentes estarão calados, e, durante a realização das actividades, principalmente, de escrita, permanecerão silenciosos e ativos.

Obviamente, aqui não há espaço para qualquer tipo de intercâmbio oral. O silêncio (à exceção da voz do professor), a imobilidade e a atividade pedagógica unilateral caracterizam, deste modo, o professor tradicional. Este esquece-se que «discursos e compreensão partilhada andam juntos no processo de aprendizagem, para levar os alunos a conhecer e compreender

coisas e interpretações próprias de outras pessoas que estão para além do seu conhecimento do mundo (Loureiro, 2000: p. 131).

E a avaliação acaba por incidir, admitamos, sobre o que o aluno escreve e não sobre o que fala, como se a escrita fosse o único veículo de comunicação entre os homens (Milanez, 1993). Não há problema algum relativamente a este tópico, porque a escrita e a fala possuem características idênticas que nos levam a pontos comuns. Mas, porquê privilegiar um domínio, neste caso, a escrita, em detrimento do outro, a fala? Marcuschi (2005) afirma que defender esta forma de trabalhar é de total insensatez. Se ambas (escrita e fala) têm o seu papel e história na sociedade, então, há que regular, equilibrar, abranger a prática desses domínios aquando da lecionação.

Apenas resta, pois, salientar que os valores que suportaram a produção da profissão docente estão, há muito, desatualizados, fruto da evolução social e da transformação do sistema educativo. Na realidade, os professores têm de encontrar novos valores que não reneguem o passado positivo do ensino, mas que, segundo Nóvoa (1991), permitam atribuir um sentido à ação presente.

Os docentes devem ainda entregar-se à nova ideologia de ensino que investe na inclusão de todos os alunos e, como tal, deverão aplicar novas estratégias (cognitivas e afetivas) na sua linha pedagógica, para que a informação transmitida não seja objeto de um processo de «injeção educativa». Isto porque, indubitavelmente, é pela prática didática diversa que se estimulará o aluno a «entregar-se» ao estudo, à pesquisa, ao esclarecimento de dúvidas e a estabelecer a verdadeira relação com os seus pares e com o professor.

E é nesta relação que se sustenta a interação oral, e se deve impedir, como acontece muitas vezes, a falta dela. Tristemente, e a partir da experiência enquanto docente de Língua Portuguesa/Português, tem-se verificado uma vincada desvalorização do ato comunicativo em contexto de sala de aula.

Com as constantes reformas educativas e as exigências para se cumprir o programa proposto para a disciplina, aliadas ao número elevado de alunos por turma³ e ao descrédito (?) que o próprio Ministério da Educação atribui ao domínio da Oralidade (como aconteceu em setembro de dois mil e quinze, por exemplo), um professor sente-se na obrigação de investir mais nos outros domínios definidos, como a Educação Literária, a Leitura, a Gramática e a Escrita, em detrimento daquele que, segundo Sousa (1993) é o processo educativo por excelência - a interação verbal (a Oralidade) - uma vez que comunicar é, paralelamente, o meio e o objetivo do ensino e da aprendizagem.

³ Tópico que atende às especificidades regionais educativas da Região Autónoma dos Açores, podendo variar noutras regiões do país.

Irónico é verificar que a desvalorização da Oralidade parte, primeiramente, de quem possui, também, a autoridade para a fazer valer. Aponte-se que, em conformidade com a alínea a) do ponto 5 do artigo 7º da portaria nº 304-B/2015, de vinte e dois de setembro (anexo 1), que substitui a alínea a) do ponto 6 do artigo 11º da portaria nº 243-A/2012, de treze de agosto (anexo 2), o domínio em questão passa a «valer», a partir do ano letivo de 2015/2016, vinte por cento da avaliação final do aluno, presumindo-se, além disso, que a distribuição dessa mesma percentagem ficará ao critério do professor, pois não há qualquer indicação nesse sentido. Saliente-se, ainda, que, nas mesmas portarias, se mantém a percentagem atribuída à oralidade na disciplina de Português Língua Não Materna, isto é, trinta por cento da avaliação final do aluno, o que motiva a interrogar o porquê desta diferença de tratamento a nível da avaliação da oralidade em ambas as disciplinas. É de extrema pertinência questionar, então, o seguinte:

- 1- Não deveria a oralidade ter a percentagem inversa àquela que efetivamente tem a Língua Portuguesa/Português e a PLNM?
- 2- Não deveriam os alunos falantes de língua materna estar sujeitos a uma avaliação mais assertiva e credibilizante, no que diz respeito ao uso da sua própria língua?

Mais, ao comparar o antigo programa em vigor até ao ano letivo de 2014/2015 com o novo *Programa de Português do Secundário* (Buescu, *et al*; 2014), conclui-se que a oralidade também perdeu um pouco a sua função interventiva e de socialização, já que, tal como é defendido pelas autoras do novo programa, são a escrita e a leitura que vão promover todas as hipóteses discursivas de realização da língua. Interessante é, também, averiguar que se há tentativas de tornar a oralidade numa ferramenta de trabalho, elas estão um pouco enviesadas, uma vez que ou são repetitivas (do ponto de vista de quem está no terreno a tentar desenvolver competências) ou estão desenquadradas com os níveis de escolaridade nos quais os alunos se encontram.

Repare-se que:

- primeiro, para o décimo ano de escolaridade:

a) no antigo programa, propunha-se que a expressão oral e a compreensão oral fossem trabalhadas a partir de conteúdos como a entrevista, a crónica, o relato de vivências/experiências, a descrição/o retrato e o reconto – géneros mais comuns aos alunos e que apelavam a uma relação de confiança com a oralidade, já que exigiam dos discentes maior intimidade com o projeto que teria de ser desenvolvido, o que, certamente, facilitaria a prática pedagógica;

b) no novo, pretende-se que o aluno tenha acesso apenas à reportagem, ao documentário, ao anúncio publicitário, à síntese e à apreciação crítica (de reportagens,

de documentários, de entrevistas, de livros, de filmes, de exposições ou de outras manifestações culturais), conteúdos com contornos que implicam maior conhecimento literário e estrutural de géneros textuais em formato de escrita do que o simples trabalhar afetivo e oral dos possíveis temas a desenvolver;

- segundo, relativamente ao décimo primeiro ano de escolaridade:

a) no antigo programa, o domínio da oralidade apelava, de entre diversas e várias possibilidades, ao desenvolvimento de atividades de expressão oral como o debate, a apresentação de textos publicitários ou a exposição de um tema (segundo um plano-guia previamente fornecido ao aluno) relacionado com o conteúdo a lecionar e de maior complexidade, até porque, a este nível, o aluno já deveria ter interiorizado estruturas discursivas orais básicas nos anos anteriores e, por isso, deveria, ele próprio, neste momento, criar situações discursivas mais complexas, mais formais, nas quais pudesse, em conformidade com os conteúdos temáticos lecionados, fundamentar, argumentar;

b) no novo, insiste-se, tal como no décimo ano de escolaridade, na prática de apreciações críticas orais ou no desenvolvimento de textos de opinião. Aqui, a argumentação corre o risco de se tornar superficial, talvez porque o aluno não sinta a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos científicos para fazer valer os seus juízos de valor. Para os discentes, «apreciar criticamente» não será mais do que usar o «gosto/ não gosto porque...». Na verdade, entende-se que há uma escassez de metas curriculares para a Oralidade neste ano de escolaridade do ensino secundário e as que lá estão registadas e propostas deveriam ser repensadas a partir dos conteúdos a lecionar – por exemplo, os alunos deverão estudar o *Sermão do Padre António Vieira aos Peixes* e não se faz qualquer alusão ao texto argumentativo a nível oral, o que é uma falha indiscutível, visto que, nesta obra, os alunos terão acesso à famosa habilidade oratória do Padre António Vieira, mas não desenvolverão atividades orais que vão ao encontro do conteúdo temático que será tema de análise literária;

- terceiro, no que diz respeito ao décimo segundo ano de escolaridade:

a) de acordo com o antigo programa, o professor deveria não só promover momentos de compreensão de documentários e de debates, bem como orientar trabalhos orais como o debate. Releve-se que, a este nível, a oralidade encontrava-se num patamar inferior aos restantes domínios, uma vez que os alunos deveriam estar sujeitos a estímulos orais mais complexos, mais próximos da realidade temática a

estudar e que seguissem uma sequência lógica com os anos de escolaridades anteriores;

b) no novo programa, pretende-se que o aluno compreenda e trabalhe géneros como o diálogo argumentativo e o debate e que expresse as suas opiniões ou que argumente ou fundamente pontos de vista. Neste parâmetro, importa alertar para o desfasamento destas propostas. Importa questionar, porque se vive e se promove, direta e constantemente no terreno, as práticas letivas. Logo:

1- Como se pode exigir aos alunos que desenvolvam atividades orais complexas, como o diálogo argumentativo, neste ano escolar, se, nos anos anteriores, não tiveram acesso a estruturas discursivas tão formais?;

2- Como desenvolver atividades orais tão especificamente complexas, se o programa de Língua Portuguesa/Português para este nível de escolaridade é ele próprio tão complexo e extenso e não há tempo suficiente para o desenvolver convenientemente?;

3- Como se pode exigir e avaliar, formativa e sumativamente, os alunos neste domínio, se antes nunca foram confrontados com semelhantes estruturas?;

- quarto, o programa é composto por metas curriculares e propostas de atividades que favorecem o predomínio da escrita, porque, no entender das respetivas autoras, e atendendo a que nas metas curriculares do ensino básico «se insistia num trabalho progressivo e fortalecido em torno da capacidade de ler inferencialmente» (Buescu, *et al*; 2014), para se compreender a complexidade de um texto escrito, é ela [(a escrita)] que permite o desenvolvimento de capacidades de compreensão mais elaboradas e robustas, que naturalmente tenderão a refletir-se nas opções realizadas ao longo da vida, quer dentro da escola, quer fora dela (Buescu *et al*; 2014; p. 7).

Esta perspetiva pedagógica, considerando que, antes de escrever qualquer texto, um aluno recebe estímulos orais e a eles reage, inviabiliza o próprio processo educativo. Esquecer a prática oral em contexto de sala de aula é descurar a importância que ela tem em relação aos restantes domínios e retirar-lhes, conseqüentemente, um «membro» interveniente fulcral no já difícil processo ensino-aprendizagem. Tal não deve acontecer, visto que, e seguindo a ideia de Neves (2004), todos eles, tendo em conta as suas particularidades, funcionam para o mesmo fim. Fala, escrita e leitura, por exemplo, são práticas discursivas e nenhuma deve ser vista como um elemento estanque e secundário em relação às demais.

Na mesma linha de raciocínio surge Antunes (2003) que afirma que os professores deveriam ter em conta a relevância da oralidade para o desenvolvimento de competências comunicativo-interativas nos alunos. Infelizmente, os professores esquecem-se que

o discurso na aula é o meio que permite criar a compreensão conjunta entre professores e alunos, marcos partilhados de referência, em que o processo básico consiste em introduzir os segundos no mundo conceptual dos primeiros. A linguagem materializada nos discursos é fundamental para criar a compreensão e é um meio privilegiado para ensinar e aprender. Os discursos docentes desenvolvem estratégias variadas (exposições, discussões, etc) e são determinantes para o modo de pensar dos alunos, já que estimulam neles processos de reorganização (Loureiro, 2000: p. 131).

E Castilho (1998) acrescenta que a função da escola não deve incidir no ensino da língua escrita. Remete mesmo para a importância da língua falada enquanto facilitador na aprendizagem e aquisição da língua escrita, ao evidenciar que

não se concebe mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificativos, logo se descobriria a importância da língua falada, mesma para a aquisição da língua escrita. (p. 13)

Seguindo esta perspectiva, Pinto e Veloso (2006) evidenciam que, para uma criança poder produzir um texto escrito, primeiro tem de o fazer oralmente, de forma a poder estruturar mentalmente as realidades fonéticas, fonológicas e linguísticas (léxico, sintagma, frase e texto), e, depois, relacioná-las com a realidade que está a criar textualmente. Os mesmos autores chegam mesmo a salientar que

a tarefa da escrita pode requerer demasiado da criança em termos de soletração e de grafia – actividades que lhe poderão sobrecarregar demasiado a sua memória de trabalho (...) e que, como tal, só lhe devia ser solicitada quando ela já se sente menos constrangida pelas exigências de nível inferior inerentes a esta actividade (p. 7).

Todavia, não é isso que se encontra nas escolas, possivelmente, por se considerar que os usos da língua oral estão presentes no quotidiano e, por isso, não precisam de ser objeto de estudo e treino explícito em sala de aula. Não admira que, e atendendo à experiência tida com o grupo particular que serviu de estudo para este projeto, quando solicitados a responder a questões próprias de um decorrer de aula, e por não estarem habituados a isso, os alunos se

tenham sentido envergonhados e encolhido os ombros ou proferido palavras, expressões ou frases fugazes, tímidas e comprovativas das suas reais(?) capacidades cognitivas como, por exemplo, «sei lá», «não sei dizer», «não sei explicar», «é difícil dizer, professor!», «o professor que passe para outro», «eu tenho a ideia na cabeça, mas não sei dizer». E, por vezes, tenham respondido por monossílabos e não por frases completas.

Na verdade, e como aponta Malcom Peel, na sua obra *A Comunicação com Sucesso* (1992), «falar em público é uma preocupação para quase todas as pessoas. (...) [Elas] preocupam-se com aspectos como «parecer idiota», ficar sem ter o que dizer, não achar as palavras certas, não saber o que fazer com as mãos, mas o verdadeiro problema é a preocupação em si» (p. 9).

E o mesmo autor reforça ainda essa ideia afirmando que «ter de falar [em] público, no meio de um grupo, por muito pequeno ou familiar que seja, pode deixar qualquer um inseguro, porque há sempre o medo de falhar, de fazer «má figura» ou de não se conseguir transmitir correctamente as ideias que se quer transmitir» (contracapa).

E é aqui que reside um dos maiores problemas que podem dificultar a aprendizagem do aluno e o seu desenvolvimento, enquanto falante de língua materna, e a prática letiva de um professor – o medo do aluno se exprimir oralmente.

2. O porquê do projeto de investigação-ação.

O projeto de investigação-ação que aqui se desenvolve é um projeto que se caracteriza essencialmente por um conjunto de práticas letivas estruturadas de uma forma sequenciada não para um par de aulas, mas praticamente para um ano letivo, com o intuito de combater a fragilidade dos alunos no que diz respeito à comunicação oral em contexto de sala de aula. Como tal, importa referir que esta dissertação altera um pouco o princípio estruturante que regula um projeto de investigação-ação a dois ciclos de análise. Há que perceber que práticas letivas orais não podem ser circunscritas a duas ou três aulas, uma vez que o processo comunicativo está sujeito a uma panóplia de condicionantes que devem ser registadas, analisadas e compreendidas nos seus contextos. Logo, apresentar-se-ão não só o problema que deu origem a esta reflexão, como também as estratégias adotadas pelo professor investigador, para compreender como se deve incutir nos discentes a vontade de se exporem oralmente, como forma de eles também aprenderem.

O intuito principal foi recolher dados significativos que permitem o reconhecimento da aplicação de técnicas e estratégias de lecionação mais adequadas para um bom funcionamento de sala de aula, incrementando-se, simultaneamente, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional através da autorreflexão e da autoanálise.

Após a identificação do grande problema que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, verifica-se que é de extrema importância ter como alvo de estudo a comunicação oral, com o objetivo primordial de tentar reformular, modificar e solucionar determinados comportamentos que impossibilitam o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa, em geral, dos alunos. Não nos podemos esquecer que

o acto de ensinar e aprender pode ser entendido como um processo de comunicação através do qual se alcançam determinadas metas, se desenvolvem experiências e se constrói o conhecimento, sendo as principais componentes partilhadas levadas pela linguagem e elaboradas na actividade conjunta (Loureiro, 2000: p. 131).

Como este estudo incide na interação verbal convém, antes, definir o conceito de comunicação. Segundo Thayer (1968, cit. in Antão, 1997), por exemplo, a comunicação é o “intercâmbio de informações – dados, sentimentos, opiniões – entre duas ou mais pessoas ou organizações por meios verbais e não-verbais” (p. 7). Por sua vez, Philip Riley (1985^a: p. 1) diz que «comunicação é o processo pelo qual nós criamos, negociamos e interpretamos sentidos pessoais». Isto quer dizer que comunicação não é só interação social, mas também interação verbal, visto que há uma ação recíproca, mútua, conflituosa, mas também

cooperativa entre dois ou mais agentes, sem que nenhum deles perca as suas particularidades e idiossincrasias. Subjacente a esta definição, está

a ideia de colaboração em que indivíduos implicados se envolvem para estabelecer, através de transacções de informação, uma convergência de sentidos. Através dela, realça-se, de igual modo, a natureza interactiva deste processo no qual os intercomunicantes projectam, constantemente, o seu conhecimento, o modificam e ajustam em função da informação que recebe. (Sousa, 1993: p. 49)

Tal teoria não encontra a sua vertente prática durante a leccionação de muitos professores. Estes acabam por centralizar toda a dinâmica do diálogo nas suas pessoas. Consequentemente, os alunos pouco desenvolvem domínios como o do falar e até mesmo o do ouvir. Para além disso, o aluno tem um papel passivo na construção do seu conhecimento, não tendo possibilidade de problematizar a informação dada pelo professor. Até certo ponto, a assimetria discursiva existente nesta sala de aula, não impossibilita a existência de um discurso colaborativo entre os agentes educativos, sem, evidentemente, esquecer os motivos e interesses diferenciados. Apesar de terem papéis diferentes, ambos são importantes para a existência do mesmo.

Mas, conforme salientado anteriormente, o professor assume em demasia a responsabilidade de dirigir e organizar a interacção verbal, e os alunos têm como mera função responder às solicitações daquele sem questionar a informação dada pelo mesmo. Esta dinâmica de aula vai de encontro àquilo que defendem vários autores, de entre eles, Antão (1997). Este privilegia o facto de que “ensinar não é somente transmitir, transferir conhecimentos de uma cabeça para outra(s). Ensinar é fazer pensar, é estimular o aluno para a identificação e resolução de problemas, ajudando-o a criar novos hábitos de pensamento e acção” (p. 14).

Assim sendo, uma das possíveis abordagens que se poderia adotar ao nível do uso da língua seria a da negociação do sentido, que impele o professor a recorrer a material de apoio diversificado (como gramáticas, dicionários, enciclopédias, entre outros) ou a adotar como recursos instrumentos que permitem ao “aprendente” verificar o seu progresso ou estagnação no desenvolvimento de competências em língua (através de grelhas de auto e heteroavaliação, por exemplo).

Nesta abordagem, existem dois tipos de negociação de sentido: o primeiro aponta para o momento quando o aprendente se vê forçado a usar a língua de forma correta, para que os outros o compreendam; o segundo implica que o aprendente use a língua e reformule o seu discurso de modo a que se faça perceber. De facto, é através destes dois pólos que o indivíduo

consegue aperceber-se das suas próprias características enquanto sujeito que aprende, uma vez que a sua aprendizagem resulta de uma resposta por parte do ouvinte, estabelecendo-se, portanto, uma comunicação entre um “Eu” e um “Outro”. Relativamente a este assunto, Loureiro (2000) afirma que o ato comunicativo deve mesmo seguir um conjunto de regras que tanto professor e aluno não devem descuidar, já que é por elas existirem que se concretiza o processo de comunicação. Quando tal não se confirma, o processo de comunicação deteriora-se e, como refere o mesmo autor, ao citar Coll e Solé (1990: p. 331),

”o processo de negociação de significados em torno do que se faz e do que se diz torna-se impossível e o processo de aprendizagem bloqueia-se”, já que o que ocorre nas aulas em termos de interacção professor-aluno é algo como um processo de construção conjunta, pois não há contextos interactivos sem as contribuições dos interlocutores (p. 97).

A partir do momento no qual professor e aluno respeitam as regras do ato comunicativo, negociando entre si, sem esquecer aos seus objetivos, como é óbvio, a construção conjunta e, ao mesmo tempo, a criação de bases ou o apoio para o progresso dos alunos, gera-se um verdadeiro cenário de comunicação. De acordo com Loureiro (2000),

aqui assumem especial significado os contributos de cada um para a situação: os conhecimentos prévios dos alunos ou o conhecimento dos conteúdos por parte do professor, ou ainda as competências, expectativas e valores de ambos que servem de referência para interpretar e actuar em conformidade (p. 97).

Outra abordagem a implicar nesta investigação seria a de se desenvolver, como prática letiva, um conjunto de estratégias comunicativas que dão mais ênfase ao falante. Estas são estratégias de compensação do discurso oral, possibilitando que a informação seja transmitida mesmo que haja falhas, por parte do falante, nos níveis pragmático, fonológico e gramatical, porque o que se pretende é pôr o aluno a comunicar. Esta é, pois, designada como comunicação efetiva. Nesta abordagem, poderão ser identificadas duas vertentes: a das estratégias de redução e as de aquisição. Se, na primeira vertente, o falante desiste da frase ou do assunto sobre o qual falava, porque não consegue explicar sobre o que pretende, na segunda, o falante procura expor as suas ideias, recorrendo à linguagem não-verbal (gestos). E cabe ao professor estimular o aluno a envolver-se na comunicação, a expor as suas ideias, nem que, para isso, faça uso da linguagem não-verbal.

Todavia, promoveu-se a eficácia comunicativa que é considerada como a síntese das abordagens tratadas anteriormente. Esta abordagem está dependente da consolidação e

sistematização das outras. Sensivelmente, para que haja comunicação de forma eficaz, o aluno deverá ser conduzido ao pensamento crítico, ao raciocínio e questionamento. Para tal é necessário um processo constante de negociação de sentidos, através do qual o sentido do discurso se torna compreensível segundo procedimentos de adaptação da interação que exijam outros processos, tais como os de clarificação, repetição, confirmação, explicação adicional, entre outros. O professor tem de, ao planificar as suas aulas, promover atividades nas quais os alunos possam problematizar a informação recebida e organizá-la de modo a conseguir uma maior apropriação dos conhecimentos adquiridos. Esta situação, muito próxima de uma tradição sociolinguística, remete, certamente, para a «aprendizagem dos alunos enquanto mundança intra-individual, provocada a partir da comunicação interindividual, que se desenvolve na aula» (Loureiro, 2000: p. 106). Neste sentido, não é errado admitir-se que, se o discurso e tudo o que se diz em contexto de sala de aula afetam a forma como se gere e se mantém a organização das atividades executadas na aula, «é de esperar que o discurso afete também os processos de pensamento dos alunos e consequentemente a aprendizagem dos conteúdos escolares» (idem; ibidem).

De acordo com Flávia Vieira (1990), para atingir estes objetivos, o docente deverá desenvolver tarefas lúdico – didáticas (por exemplo, trabalhos de grupos, de pares, entre outros) que permitam a reflexão: da e sobre a língua, nos seus aspetos formal, semântico e funcional; das relações língua – contextos de comunicação; e sobre as formas, que deverão ser previamente negociadas, através das quais a língua é transmitida/adquirida. São, portanto, as atividades de natureza linguística, metacomunicativa e metacognitiva que favorecerão uma postura proativa do aluno perante o processo de ensino–aprendizagem da sua língua.

Por estar implicado constantemente no processo de aprendizagem da sua língua, estreitando a sua relação com esta, o aluno poderá, através de uma negociação de motivos e interesses com o professor, elaborar um maior número de perguntas, colocar mais e diferentes problemas, explicitando a causa das suas dificuldades, ou até mesmo emitindo juízos de valor. Para Kramsch e Crocker (1985), esta abordagem promove, de facto, «a criação de um espaço de liberdade e autonomia discursivas do professor e dos alunos, facilitando a construção de uma realidade social ajustada às suas necessidades e objetivos» (p. 182)⁴.

Pretende-se, claramente:

- 1- proporcionar um melhor ambiente durante o processo de ensino–aprendizagem na sala de aula, no qual os alunos possam participar de forma ativa e consciente (refira-se que,

⁴ Tradução do autor da presente dissertação.

para que tal aconteça, é indispensável uma negociação de interesses antes de qualquer interação comunicativa);

- 2- “explorar práticas alternativas e conceder ao aluno um maior espaço para o desempenho de direitos que lhe são inalienáveis, o que, contrariamente ao que poderá parecer, trará novas exigências e novos desafios ao professor enquanto orientador pedagógico da sua turma” (Vieira, 1990: p. 27).

Deste modo, e consciente da importância de desenvolver o uso da modalidade da língua oral dos alunos, realizou-se um inquérito (apêndice 1) através do qual se refletiu sobre o ensino da oralidade.

O objetivo, partindo da questão «Por que têm os alunos medo de se expressar oralmente?», foi identificar as possíveis causas que levam os alunos a não quererem, pura, simples, formal e informalmente, interagir oralmente com os pares e com os professores.

3. O projeto de investigação-ação e a sua contextualização.

Como a prática pedagógica está totalmente voltada para o aluno, é equitativamente fulcral conhecer a comunidade escolar onde ele está inserido. Desta feita, o presente trabalho terá como base um conjunto de alunos que vive no concelho de Angra do Heroísmo, com 35402 habitantes (dados de 2011), o segundo mais populoso dos Açores. A evolução dos valores de natalidade entre 1981 (575 nados vivos) e 2013 (324 nados vivos) para o concelho de Angra do Heroísmo revela constantes decréscimos, traduzindo-se numa diminuição de cerca de 44%. Além disso, a natalidade começou a apresentar valores inferiores aos registados pela mortalidade a partir de 2012, o que traduz um crescimento natural negativo e a tendência revelada não assegura a substituição de gerações neste concelho.

Consequentemente, os grupos etários correspondentes à população em idade escolar apresentam uma tendência de diminuição acentuada, notando-se claramente uma diminuição da procura educativa do concelho, isto é, uma redução do número de alunos. Assume-se que a população deste concelho terceirense tem diminuído por ser resultado da mudança de mentalidades, o que reflete a diminuição de filhos por casal, mas também pela procura de melhores condições de vida da população ativa jovem e em idade de procriar.

A população residente em Angra do Heroísmo apresenta um baixo nível de escolaridade. Em 2011, mais de 42,3% da população não possuíam mais do que o 1º ciclo do Ensino Básico e 55% não tinham o 3º ciclo do EB completo. Apenas 12,8% possuíam habilitação académica no ensino superior.

Analisando especificamente o contexto escolar da Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, escola onde se desenvolveu este projeto, verifica-se, de acordo com a *Carta Educativa de Angra do Heroísmo* elaborada pela câmara municipal do mesmo concelho, em 2015,:

- a) «uma diminuição significativa de número de alunos com a entrada em funcionamento de EBS Tomás de Borba;
- b) uma quebra global de 40,5% de alunos matriculados, realçando-se um decréscimo de 58,6%;
- c) um aumento da percentagem de alunos matriculados em percursos formativos alternativos relativamente ao ensino regular, no período de 2006/2007 a 2014/2015, passando de 8% para 36%;
- d) um aumento de 168,1% de alunos matriculados em percursos alternativos» (p. 93).

Quantitativamente, a escola, em 2015, possuía 1379 alunos (450 do 3º ciclo do ensino, 433 do ensino secundário, 76 do ensino recorrente, 39 do REATIVAR⁵, 280 do PROFIJ⁶, 13 de Turma de Projeto Curricular Adaptado, 68 de Oportunidade⁷ e 20 do Profissional⁸).

Dos 450 alunos do secundário, 80 foram os que participaram anonimamente no presente projeto, porque eram os alunos do professor investigador desta dissertação e porque mais facilmente poderiam ser os principais intervenientes das e nas etapas que foram executadas e que serviram de análise neste projeto. Pertenciam a quatro turmas do décimo ano, três do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e uma do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Após a análise das caracterizações de turma (apêndices 2a e 2b)⁹, e atendendo ao que se pretende desenvolver nesta dissertação, importa realçar que, dos oitenta alunos:

- 1- 46 são do sexo feminino e 34 do sexo masculino;
- 2- 11 têm 14 anos, 53 têm 15 anos, 11 têm 16 anos e 5 têm 17 anos;
- 3- 13 são repetentes do décimo ano de escolaridade e 67 frequentam o décimo ano pela primeira vez;
- 4- 31 não sabem que profissão irão ter no futuro, 5 querem seguir psicologia, 9 estudarão medicina, 11 pretendem seguir medicina veterinária, 4 querem ser

⁵ O Programa REACTIVAR criado pela Portaria n.º 82/2003, de 16 de Outubro, e posteriormente modificado pela Portaria n.º 71/2006, de 24 de Agosto, foi recentemente alterado pela Portaria n.º 107/2009, de 28 de Dezembro, permitindo a adequação da educação de adultos na Região Autónoma dos Açores (RAA) aos cursos EFA, de âmbito nacional, e a criação de uma resposta articulada e flexível, ao criar novas modalidades específicas de formação e qualificação, garantindo uma maior escolha de percursos formativos. A Portaria n.º 107/2009 de 28 de Dezembro estabelece as normas de organização, estrutura curricular e funcionamento dos cursos integrados no Programa REATIVAR. O Programa Reativar, sendo da iniciativa das Secretarias Regionais da Educação e Formação e do Trabalho e Solidariedade Social, assume-se presentemente como um Programa que visa qualificar adultos e desenvolve-se, preferencialmente, segundo Percursos de Dupla Certificação, isto é, conferindo uma certificação profissional relativa a uma formação de Nível 1, 2 ou 3, associada a uma progressão escolar, com equivalência aos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico ou ao Ensino Secundário e ainda uma formação de Nível 4 que poderá possibilitar creditação de acordo com protocolos celebrados com instituições do Ensino Superior.

⁶ Os cursos **PROFIJ** visam conferir uma dupla certificação, habilitação académica equivalente aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico ou ao ensino secundário, e uma formação profissional qualificante de nível I, II ou III, respetivamente. O PROFIJ destina-se a jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 22 anos, contados à data de início do ano escolar em que: a) pretendam ingressar no curso e que pretendam concluir a sua escolaridade obrigatória através de uma via eminentemente prática e com formação; b) não tendo concluído a escolaridade obrigatória, estejam em risco de abandono escolar ou de insucesso repetido.

⁷ A Portaria n.º 60/2013, de 1 de agosto de 2013, da Direção Regional da Educação, Ciência e Cultura, estabelece as orientações relativas ao **Programa Oportunidade**, destinado a alunos que estão num percurso de elevado insucesso e com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade e frequentam o ensino básico. O Programa Oportunidade constitui-se como um programa específico de recuperação da escolaridade e possui quatro subprogramas: I, II, III e Profissionalizante.

⁸ Programa similar ao que é desenvolvido em escolas de ensino profissional.

⁹ Dados fornecidos pelos respetivos diretores de turma.

engenheiros informáticos, dois querem ser biólogos, dois querem ser polícias, dois querem ser educadores de infância e os restantes alunos pensam ser, cada um, historiador, relações públicas, comissário de bordo, professor de inglês, treinador de futebol, jornalista, engenheira biomédica, engenheiro civil, piloto de aviação, fisioterapeuta, obstetra, contabilista e guarda fiscal;

- 5- 46 têm apoio no estudo, 34 não têm;
- 6- 33 frequentam a biblioteca, 47 não;
- 7- todos possuem computador e ligação à *internet* nas respetivas casas;
- 8- 50 têm alguma relação com livros, 13 não estabelecem qualquer relação com livros e 17 dizem-se indiferentes para com os livros;
- 9- 46 nunca leem por vontade própria, 31 leem apenas ao fim de semana e apenas três leem todos os dias¹⁰.

¹⁰ Entende-se que o não contacto dos alunos com a leitura constitui, também, um grande obstáculo para aquisição de conhecimento fonético, gráfico, morfológico, sintático e semântico da língua portuguesa, situação que, obviamente, também dificultará a comunicação oral, pois, por não ter acesso a exemplos gráficos autênticos do uso profícuo da sua língua, os alunos terão dificuldades em reproduzi-los, quiçá, oralmente e até mesmo numa reprodução escrita. Neste âmbito, cite-se Pinto (2009), quando sugere que «o aprendente deve ser levado a captar não só o sentido geral de um texto mas também a observar e a sentir a linguagem que transporta esse sentido geral. O aprendente não deveria estar unicamente atento ao conteúdo do que se transmite. Deveria estar igualmente atento ao modo como esse conteúdo é transmitido. Só uma leitura nestes moldes pode ser considerada completa e propiciar-lhe uma passagem sem problemas à prática de escrita desejada, contribuindo para uma maior consciencialização da linguagem que ele utiliza» (p. 46). É por esta razão que se desenvolveu, como se verá mais à frente nesta dissertação, o terceiro momento de atividades. Sabendo desta fraca relação entre alunos e leitura, coube, portanto, ao professor de português arranjar estratégias que os envolvessem noutras formas de comunicação que, posteriormente, possibilitassem a execução do objetivo final – a criação de um momento/ato comunicativo oral.

Capítulo II

na minha opinião enquanto aluno...

parte um

Ela [a língua] constitui-nos enquanto povo ou comunidade de povos com zonas comuns do passado cultural e histórico, mas também enquanto seres individuais que nela pensam, sentem, comunicam e amam

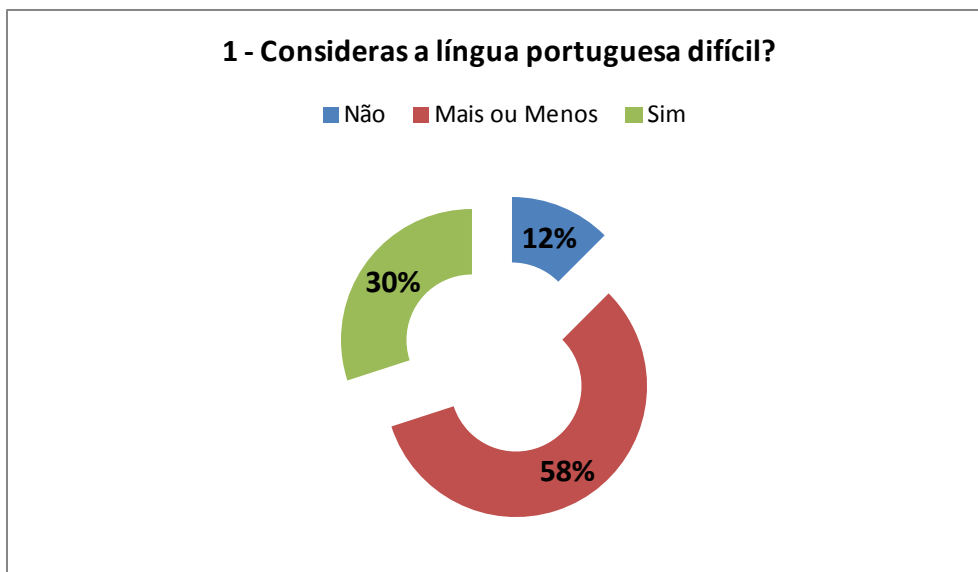
(Duarte, 2008: p. 17)

1. A perspetiva dos alunos - aplicação e análise do primeiro questionário.

Sabendo que este é o primeiro ano de um ciclo de aprendizagem a nível do secundário, pressupõe-se que também seja aquele no qual se deva incutir nos discentes capacidades orais que não sirvam apenas para serem postas em prática em situações casuais. Como tal, é assaz importante saber a origem do problema da falta de vontade comunicacional em contexto de sala de aula.

Desta forma, o questionário elaborado para a identificação do problema referido anteriormente foi aplicado a um conjunto de oitenta alunos da disciplina de Língua Portuguesa/Português que frequentam o décimo ano de escolaridade, na escola secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, de Angra do Heroísmo, ilha Terceira, e que são alunos do professor deste projeto. A escolha deste ano de escolaridade teve por base o facto de ser o primeiro de uma nova esfera de estudos, o ensino secundário, e porque neste ano letivo de 2015/2016 se desenvolveu o novo programa curricular proposto para a disciplina, a partir de um conjunto de metas curriculares, também elas novas e específicas para este ano.

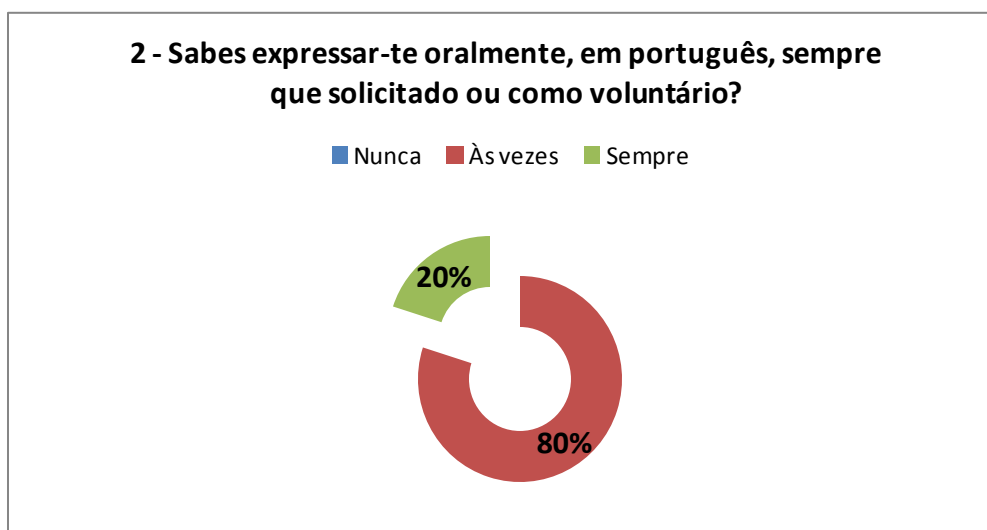
Assim sendo, e atendendo à primeira questão apresentada, verificou-se o seguinte:



dos oitenta alunos inquiridos, dez não consideraram a sua língua difícil; quarenta e seis afirmaram que é «mais ou menos» difícil; e vinte e quatro são da opinião de que é difícil.

Para a compreensão deste tópico há que ter em conta que este conjunto de alunos é bastante heterogéneo, social e cognitivamente, e que as respostas dadas e analisadas poderão mostrar, a partir do que se consegue observar em contexto de sala de aula, a sua condição social e respetivo «investimento» (interesse, responsabilidade, hábitos de trabalho e estudo) na vida escolar, em particular na disciplina de Língua Portuguesa/Português.

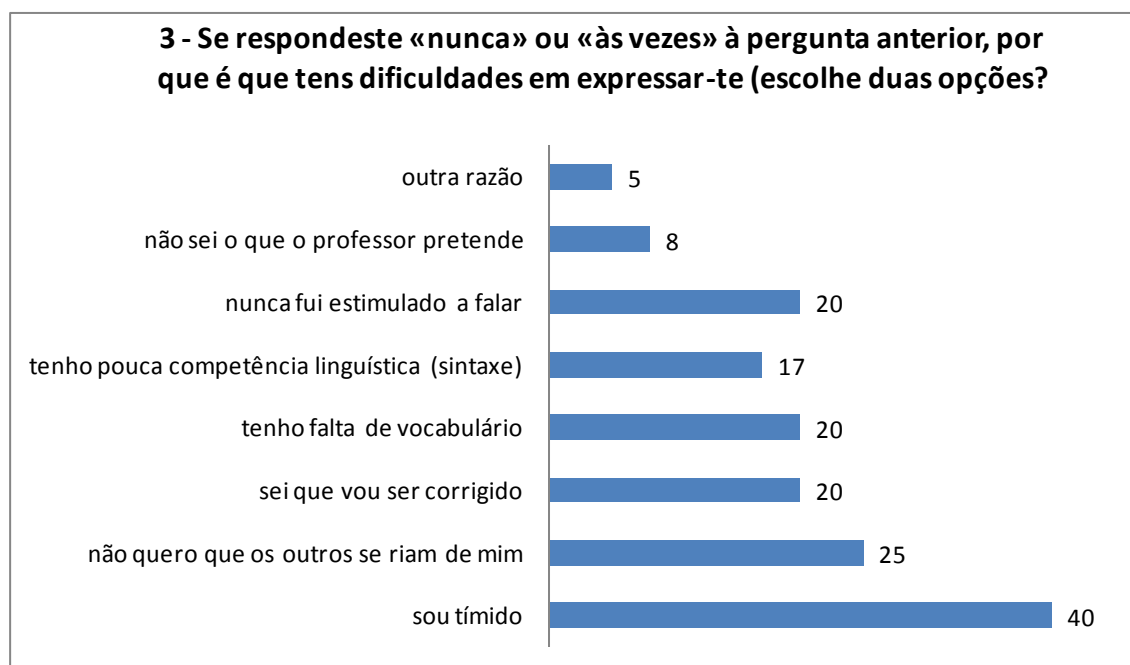
No que diz respeito à segunda questão,



dezasseis alunos afirmaram saber expressar-se «sempre», quando solicitados ou como voluntários; sessenta e quatro responderam «às vezes» e nenhum aluno respondeu ter problemas em expressar-se oralmente. Nota-se, portanto, que os alunos têm consciência das suas limitações, no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades orais, sejam elas formais ou informais. E talvez seja por causa dessa consciência que dificilmente se libertam e criam momentos de comunicação oral.

Importante é evidenciar que, se os sessenta e quatro discentes responderam que «às vezes» tinham dificuldades em expressar-se, também mostraram conhecer as causas que os levam a não quererem falar.

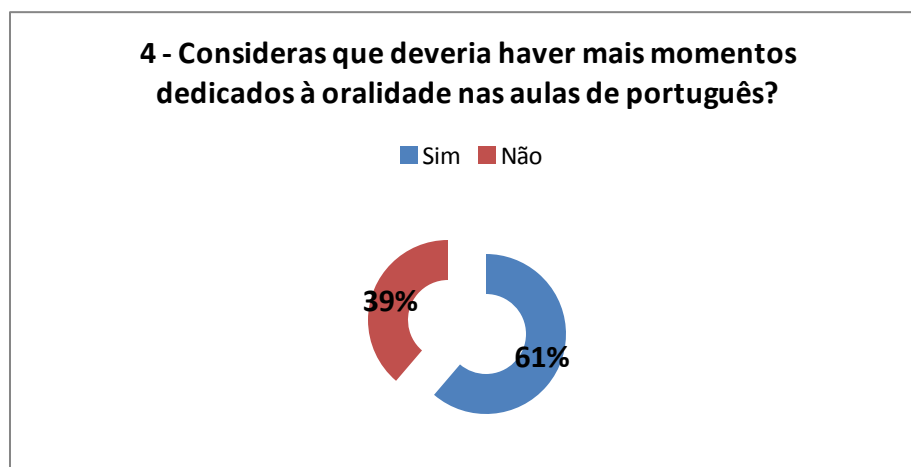
Do conjunto de causas propostas no inquérito, os alunos puderam escolher duas delas e verificou-se o seguinte:



metade dos inquiridos apresentou como fator inibidor à prática da oralidade questões de personalidade; vinte e cinco salientaram, indiretamente, ter vergonha de se expor oralmente, por saberem que, se o fizessem, seriam «gozados» pelos colegas; vinte deles afirmaram ou ter falta de vocabulário ou saber que vão ser corrigidos ou nunca terem sido estimulados a falar (estes três tópicos estão, clara e intimamente, correlacionados); dezassete registaram ter problemas aquando da construção sintática do português; oito disseram não saberem o que professor pretende (poder-se-á inferir aqui que ou o professor não se expressa convenientemente ou o aluno poderá estar distraído, durante a explanação do professor, ou não terá as bases estruturais para acompanhar o conteúdo que está a ser lecionado); e cinco apontaram nunca terem a certeza se a sua resposta está correta, pelo que se presume que também tenham défice de autoestima. Há, portanto, que baixar o filtro afectivo e fazer com que os alunos se sintam mais à vontade para falarem.

Lembrando vários momentos de contexto de sala de aula, alguns alunos mostraram-se mesmo «amarrados» às suas dificuldades, rasgando sorrisos tímidos que tentavam disfarçar a vergonha de se falar em público. Se solicitados a responder a questões, mesmo que estas fossem fechadas, o sentimento de angústia espelhou-se nas suas faces, denunciando o desalento de se sentirem numa provação em praça pública, já que estavam física e cognitivamente expostos perante toda a turma.

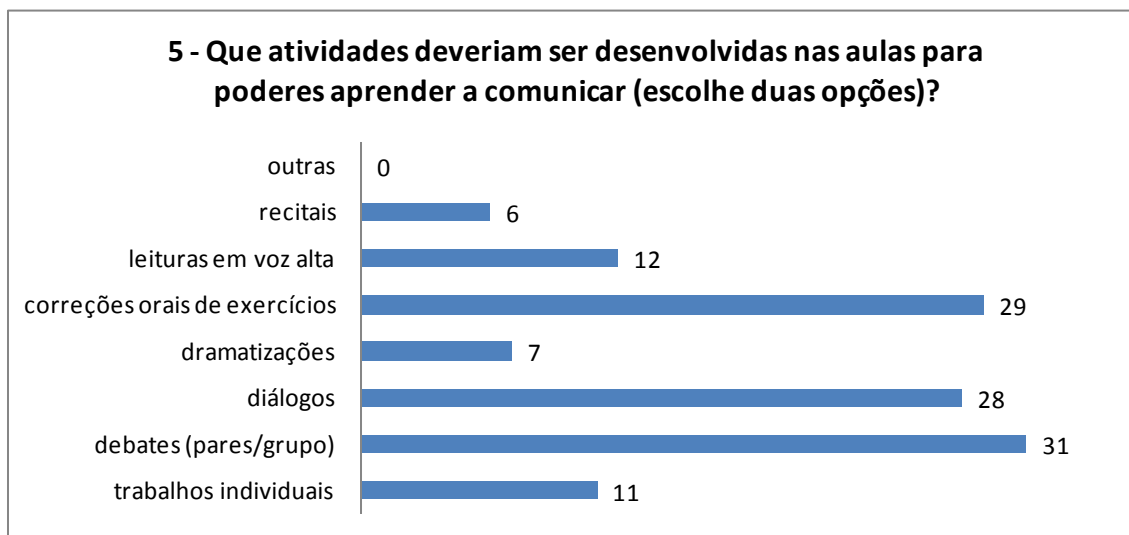
Numa análise sequencial do inquérito, acaba por ser interessante verificar que, quando inquiridos sobre a necessidade de haver mais momentos dedicados à oralidade nas aulas de Português/Língua Portuguesa,



dos oitenta alunos, quarenta e nove afirmaram ser preciso desenvolver mais a comunicação oral em contexto de sala de aula, mas trinta e um, praticamente metade dos que têm dificuldades em produzir enunciados orais (formais ou informais), defenderam que não é

fulcral proporcionar mais tempo à oralidade no decorrer das aulas, talvez por se quererem proteger da exposição perante os restantes colegas.

Quando questionados sobre as possíveis atividades a serem desenvolvidas, os discentes, podendo optar por duas de uma série de oito hipóteses, escolheram-nas como a seguir se segue:



Da análise deste gráfico, conclui-se que a maior parte dos alunos prefere que o processo ensino-aprendizagem, a nível da interação verbal, seja desenvolvido a partir de situações que impliquem a participação de pares, pequenos grupos ou a turma no seu todo, como é o caso dos debates, dos diálogos ou das correções orais dos exercícios. Todas as atividades que impliquem a participação do aluno enquanto elemento singular apresentam menor número de escolha.

Depreende-se, talvez, que a isto se deve o facto de os alunos que as escolheram poderem ser os que têm maior autoestima e confiarem nas suas competências linguísticas e serem aqueles que, nas primeira e segunda perguntas, responderam que a língua portuguesa não é difícil e que sabem expressar-se oralmente.

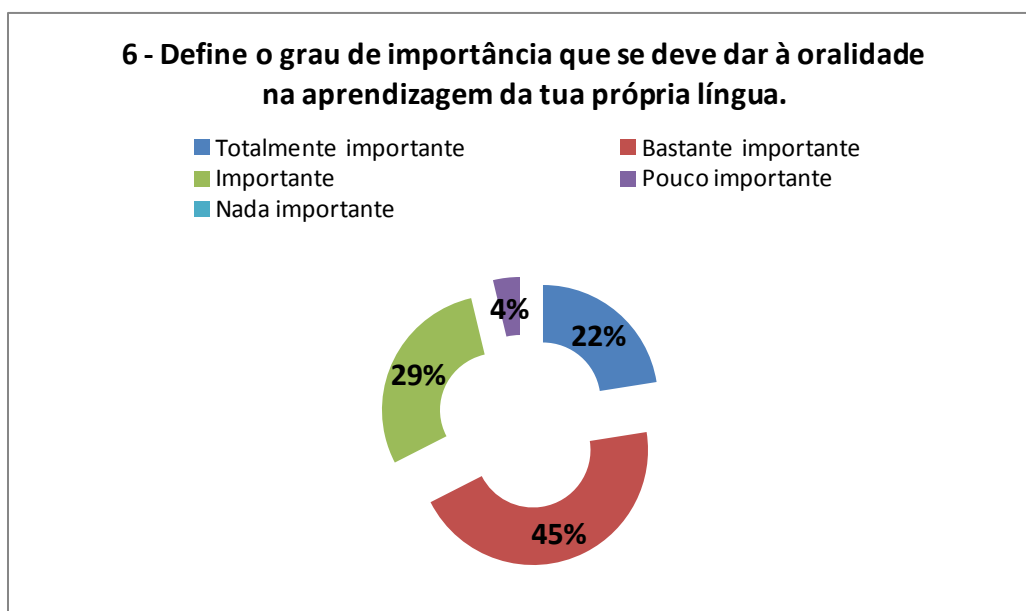
De outro ponto de vista analítico, os que não escolheram estas atividades de maior exposição individual, numa situação comunicacional oral, são os que, possivelmente, têm menores competências orais, e um cenário de trabalho coletivo torna-se, portanto, numa estratégia para se «fugir» à identificação do erro e à consequente vergonha, visto que é mais fácil passar-se despercebido num contexto de grupo do que individualmente.

Admite-se mesmo que este medo de exposição bastante generalizado entre os alunos existe porque, provavelmente, em ciclos anteriores, eles nunca foram consciencializados da importância da comunicação (em particular, a oral). Não foram, da perspectiva de Power, alertados para a ideia de que «o ensino é um processo intencional que assume o seu carácter e

significação diferentes não em cenários isolados, mas em sequências de atos interrelacionados» (1989, p.793, in Loureiro, 2000, p. 98).

Por outras palavras, desde que foram integrados na comunidade escolar, os discentes deveriam não só ter tomado consciência teórica, mas também prática (tendo por princípio que é através da relação entre teoria e ação que um aluno consegue desenvolver competências) de que «o diálogo é parte significativa de qualquer aula, sendo raras as atividades que se podem levar a cabo sem recorrer a essa forma de interacção» (Loureiro, 2000; p. 98).

Ainda assim, e interrogados sobre a pertinência da oralidade na aprendizagem da sua língua materna, os alunos responderam que, apesar dos seus medos perante atividades orais, aquele domínio é inequivocamente importante para se aprender mais sobre o português, como se pode constatar no gráfico seguinte:



Na realidade, dezoito alunos indicaram que a oralidade é «totalmente importante» para se aprender português; trinta e seis afirmaram que é «bastante importante»; vinte e três que é «importante»; três que é «pouco importante» e nenhum entende que o domínio da oralidade é «nada importante» durante o estudo da sua língua. Ou seja, esmagadoramente, os discentes percebem que a oralidade tem importância para se aprender português.

Ora, conclui-se, então, que o inquérito aplicado serve de base para a reflexão e reformulação de algumas atividades orais em contexto de sala de aula, sem esquecer que essas mesmas atividades só farão sentido se os alunos forem levados a tomar consciência da importância da palavra oral para o «desenrolar» de uma aula. Isto porque é claro que os discentes devem fazer parte da sua própria aprendizagem, para que possam ampliar,

eficazmente, as suas competências comunicativas e a sua formação intelectual e crítica, dentro e fora da comunidade escolar (Bentes, 2010).

Capítulo III

Tornar viva a língua falada

deve-se não apenas dar oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também se deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela

(Anna Christina Bentes, 2010)

1. A Oralidade no programa curricular

Partindo da análise do inquérito anteriormente referido, acabou por ser fulcral apostar no princípio de que os alunos poderão melhorar significativamente a sua relação com a oralidade.

Como tal, e sabendo que

- a) o ato de nos expressarmos oralmente, segundo um conjunto de regras, exige a autoconsciencialização de que a comunicação é um processo interativo de construção de significado, que implica a receção, o processamento de informação e respetiva produção (sem deixar de atender ao contexto em que ocorre, aos intervenientes e respetivas experiências individuais e coletivas, ao cenário envolvente e às finalidades da expressão oral);
- b) a comunicação oral é um multicanal, porque está sujeita às influências de (ou faz-se usar de) elementos linguísticos, prosódicos, cinésicos e proxémicos;
- c) a expressão oral obriga a que se conheça as especificidades linguísticas (competência linguística) e que se saiba o quando, o porquê e o como produzir o discurso oral (competência sociolinguística);
- d) a compreensão oral (escuta) exige daquele que recebe a mensagem um considerável poder de gestão de informação em articulação com o tempo facultado para a mesma gestão;
- e) a compreensão oral requer, em parte, um mais alto nível de concentração mental (facto que implica a sua prática desde tenra idade) do que a escrita (até porque a escrita é a representação gráfica do conhecimento fonético e fonológico que um aluno tem da sua língua materna antes de a começar a registar);
- f) um ato de fala surge, em termos «behavioristas», «como uma sequência de estímulos e respostas» (Ullmann, 1933, p. 27)¹¹;

¹¹ A partir da definição apresentada no ponto cinco da nota de autor, e atendendo ao que Bloomfield sugere no seu livro *Language* (1933) sobre o ato de fala, entende-se que, num contexto comunicacional, qualquer estímulo prático (não-linguístico) sentido por um indivíduo (locutor) será transformado numa reação linguística sob a forma de uma elocução e essa, por sua vez, provocará também um estímulo e uma reação no ouvinte que agirá

- g) o professor deve saber ouvir os alunos, para poder orientá-los na resolução dos seus problemas;

foram repensadas, reestruturadas e propostas várias atividades que seguiram uma linha gradual e progressiva (entenda-se, a nível de complexidade), que, assim se pretendia, promovessem, por parte dos alunos, o desenvolvimento de capacidades como:

1. expressar-se oralmente, sem ter como ameaça, o medo de se ser gozado ou de se ser corrigido;
2. saber avaliar os enunciados orais, atendendo aos objetivos da mensagem a ser transmitida;
3. identificar as mensagens subentendidas na comunicação oral;
4. argumentar;
5. exprimir um raciocínio;
6. analisar as suas dificuldades na expressão oral;
7. ultrapassar as suas dificuldades na expressão oral;
8. adequar a entoação, o ritmo e o tom ao conteúdo da mensagem;
9. conhecer as particularidades da linguagem oral.
10. saber avaliar o seu produto oral.

Mas todos estes objetivos só se tornam concretos a partir do momento no qual se estrutura o trabalho dos discentes em três fases:

(se todos os fatores comunicacionais assim o permitirem, e assim se espera) de acordo com as intenções do locutor. Ora, esta ideia vai ao encontro daquilo a que o mesmo autor sublinha: «a divisão do trabalho, e com ela, todo o trabalho da sociedade humana, são devidos à linguagem» (Bloomfield, 1933: p. 34). Assim acontece, por exemplo, quando um professor de língua materna pretende que os seus discentes resolvam uma determinada tarefa e constrói e transmite oralmente a diretriz, provocando estímulos linguísticos e respetivas reações práticas nos seus interlocutores (poderá ocorrer, certamente, momentos nos quais a ação do aluno só se concretize após várias trocas linguísticas).

- 1ª - o **antes**, que remete para a planificação de qualquer atividade oral;
- 2ª - o **durante**, ou seja, a execução, a prática oral que conduzirá o aluno à aquisição de competências, pelo treino;
- 3ª - o **depois**, isto é, a avaliação de todo o processo desenvolvido.

E estas três fases devem ir ao encontro das propostas apresentadas no *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário* (Buescu *et al*, 2014 – atualizado), ainda que não se estabeleça uma singularização da Oralidade no mesmo documento. Segundo as suas autoras, a Oralidade não surge desconexa, mas em articulação com a Leitura, porque

[a]mbos os domínios têm como objetivos fundamentais o desenvolvimento das capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica, quer através da sua observação em textos orais e escritos, quer através do treino da produção textual. Valoriza-se ainda o trabalho realizado pelo aluno na turma, que permite o treino tanto das apresentações formais sobre tópicos relevantes, como de debates com diferentes graus de formalidade, em pequenos ou grandes grupos. (p. 9)

Deste modo, a prática letiva oral foi, também, planeada e desenvolvida a partir dos objetivos gerais evidenciados pelo programa em questão e que são

1. «Compreender textos orais de complexidade crescente e de diferentes géneros, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativas;
2. Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação;
3. Produzir textos orais de acordo com os géneros definidos no Programa;
4. Produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita;
5. Desenvolver a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua;
6. Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais.» (Buescu *et al*, 2014: p. 11)

Ora, através destes objetivos, e seguindo os conteúdos e as metas curriculares propostos para o décimo ano de escolaridade, uma vez que as práticas pedagógicas orais desenvolvidas tiveram como pano de fundo as aulas de Língua Portuguesa/Português desse nível de ensino, o processo ensino-aprendizagem respeitou os pressupostos do programa que promoviam a prática de uma eficaz e adequada interação verbal e a planificação elaborada para o ano a lecionar. No entanto, nada impediu que o professor, atendendo às características dos seus alunos, pensasse, planificasse e desenvolvesse mais e diversas atividades orais que preparassem os mesmos para os anos escolares posteriores, respeitando, portanto, as ideias das autoras do programa de português, quando afirmam que

cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, traduzida na consecução das Metas Curriculares preconizadas, tendo em conta especificidades científico-didáticas da disciplina, na sua articulação curricular horizontal e vertical (Buescu et al, 2014: p. 33).

De facto, a intenção foi preparar os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional, consciencializando-os para a língua e, conseqüentemente, para a cultura de que são herdeiros e portadores e que lhes serve de instrumento imprescindível para a interação com o mundo.

Pretendeu-se, pois, que o desenvolvimento de práticas de receção e produção de textos orais permitissem aos alunos, deste primeiro ano do ensino secundário, um domínio mais completo, consciente e racional do sistema linguístico de que são utilizadores.

Assim sendo, e antes de ativar qualquer plano de ação pedagógica, houve a necessidade de registar que, para o domínio da Oralidade, no décimo ano, o programa propõe, como conteúdos a lecionar e metas (e respetivos descritores) a cumprir, o seguinte:

| Conteúdos |
|---|
| <p>«Compreensão oral</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reportagem 2. Documentário 3. Anúncio Publicitário <p>Expressão oral</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Síntese 2. Apreciação crítica (de reportagem, de documentário, de entrevista, de livro, de |

filme, de exposição ou outra manifestação cultural)» (Buescu *et al*, 2014, p.12)

Metas

1. «Interpretar textos orais de diferentes géneros.

- a. Identificar o tema dominante, justificando.
- b. Explicitar a estrutura do texto.
- c. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva.
- d. Fazer inferências.
- e. Distinguir diferentes intenções comunicativas.
- f. Verificar a adequação e a expressividade dos recursos verbais e não verbais.
- g. Explicitar, em função do texto, marcas dos seguintes géneros: reportagem, documentário, anúncio publicitário.

2. Registar e tratar a informação.

- a. Tomar notas, organizando-as.
- b. Registar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante.

3. Planificar intervenções orais.

- a. Pesquisar e selecionar informação.
- b. Planificar o texto oral, elaborando tópicos de suporte à intervenção.

4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.

- a. Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua.
- b. Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade.

5. Produzir textos orais com correção e pertinência.

- a. Produzir textos seguindo tópicos fornecidos.
- b. Produzir textos seguindo tópicos elaborados autonomamente.
- c. Produzir textos linguisticamente corretos, com diversificação do vocabulário e das estruturas utilizadas.

6. Produzir textos orais de diferentes géneros e com diferentes finalidades.

- a. Produzir os seguintes géneros de texto: síntese e apreciação crítica.

- b. Respeitar as marcas de género do texto a produzir.
- c. Respeitar as seguintes extensões temporais: síntese – 1 a 3 minutos; apreciação crítica – 2 a 4 minutos.» (Buescu *et al*, 2014, pp. 45-46)

Ainda que apresentados aqui de uma forma estanque, por questões metodológicas, estes conteúdos e metas curriculares foram articulados com outros dos demais domínios, não só do ano escolar em questão, mas também dos anos subsequentes. Assim foi, uma vez que as metas curriculares

- a) identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver;
- b) identificam o referencial para a avaliação interna e externa, em particular para as provas nacionais;
- c) orientam a ação do professor na planificação do seu ensino e na produção de materiais didáticos.

Objetivamente, a ênfase incidiu, por um lado, na capacidade de o aluno expor informação relevante e opiniões pertinentes, objetivas e comprovadas por exemplos e por factos, e, por outro, na capacidade de estruturar argumentos viáveis, logicamente encadeados para o desenvolvimento de um pensamento coeso e coerente que permitisse suportar uma conclusão.

Para que isso acontecesse, foi importante assegurar, a título exemplar, que Oralidade, Educação Literária e Leitura funcionassem em conjunto, visto que apontam determinantemente para a aprendizagem do oral formal. Os seus objetivos definem-se pela capacidade de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica, quer pela observação de textos orais (e até escritos), quer através do treino de produção textual (particularmente, oral).

Neste âmbito, valorizou-se, portanto, o trabalho realizado (iniciado a partir de situações de treino) pelo aluno, individualmente, a pares ou em grande grupo, tanto de exposições orais informais, como de exposições orais formais (p.ex., debates), sobre assuntos relevantes, como os dilemas de Kohlberg ou temas que fossem do agrado do próprio aluno ou que incidissem sobre situações reais e de elevado cariz de reflexão (apêndice 3). Estas

atividades foram realizadas mensalmente, para que os alunos tivessem tempo para se prepararem, e para pedirem e receberem o auxílio do professor, sempre que necessitassem.

Também se aprofundou a capacidade de o aluno sintetizar oralmente textos trabalhados e de expor sobre temas, de forma planificada e coerente. Em articulação com os domínios da Gramática e da Escrita, a Oralidade ainda foi trabalhada com o intuito de motivar e incutir nos discentes a consciência linguística e metalinguística para que apliquem, posterior e competentemente, a língua oral (e, evidentemente, tendo em conta outros interesses, a língua escrita) – cf. ponto 2.3 do Capítulo III, descrito na página 66 desta dissertação.

Desta feita, estruturou-se um conjunto de atividades orais, articuladas com outras atividades relativas aos outros domínios constituintes do programa, a partir de um fio condutor: desenvolveu-se, inicialmente, atividades de menor complexidade que culminaram noutras de maior complexidade, que, paralelamente, implicavam, respetivamente, menor exposição oral e, depois, maior exposição oral, por parte do aluno.

Ainda antes da concretização dos vários momentos de comunicação oral, o professor entendeu que deveria criar um momento de motivação para a prática da oralidade. Como tal, distribuiu pelos alunos uma ficha de trabalho (apêndice 4) com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura sobre o tema da oralidade. O objetivo foi dar-lhes a conhecer opiniões de quem vive e trabalha para o público e mostrar-lhes que o falar publicamente e a exposição da sua figura, ainda que sujeitos a regras e a fatores internos e externos à sua pessoa, podem ser facilitados, se entendidos como uma ação normal, próprios do indivíduo que convive diariamente num contexto social.

No fundo, porque também era isso que se pretendia, esta atividade motivacional funcionou como uma ferramenta ou estímulo à aprendizagem, efetivando-se as ideias de Fernandes (2003) que salienta que

os estímulos e as motivações objectivam-se através das sequências de acções e de comportamentos do indivíduo, e manipular, perceber, perceber e pensar, constituem os alicerces dominantes do desenvolvimento do pensamento, da aprendizagem e do Eu do indivíduo, bem como das suas estruturas e dinâmicas psíquicas (p. 227).

e que «motivar um educando é mobilizar tanto a sua bioenergia como a sua pulsão afectivo-emocional e orientá-las para a concretização de objectivos pré-estabelecidos ou a obtenção de uma finalidade, o que faz com que, dentro dela, se desencadeiem processos de acção motora, física, psíquica, mental, afectiva e emocional» (p. 236).

Seguindo esta filosofia, Serra de Lemos (2005) diz que a motivação não só melhora a aprendizagem e o desempenho, como ainda «produz» mais confiança no aluno e maior satisfação no trabalho efectuado. A autora acrescenta também que a motivação deveria ser valorizada na escola

não como meio, mas como fim em si mesma (...), [uma vez que] a escola de hoje tem de preparar um conjunto heterogéneo de alunos para uma vida autónoma e produtiva.

Os alunos motivados demonstram comportamentos e pensamentos que optimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como tomar iniciativas, enfrentar o desafio ou utilizar estratégias de resolução de problemas. Expressam também afectos positivos face à aprendizagem, como entusiasmo, curiosidade e interesse (p. 193).

No entanto, Fernandes (2003) alerta para o facto de ser preciso não esquecer que os níveis de motivação ou de capacidade de resposta variam de indivíduo para indivíduo, já que «interdependem do sexo, da idade, do nível, grau e tipo de inteligência, do nível cultural da pessoa, da situação social e económica do indivíduo, etc» (p. 217), podendo haver situações nas quais o educando não queira mesmo envolver-se no processo educativo, hipotecando, de alguma forma, a sua aprendizagem. Estes alunos são aqueles a quem Serra de Lemos (2005) chama de passivos, porque «não se esforçam, evitam os desafios, desistem facilmente, usam repetidamente as mesmas estratégias ineficazes e mostram-se aborrecidos, deprimidos, ansiosos ou até mesmo irritados. Colocam-se assim à margem das oportunidades de aprendizagem ou mesmo contra os seus agentes educativos» (p. 193).

Ora, atendendo a estas situações e às particularidades dos alunos que iriam participar nas atividades orais, o professor pensou, planificou, promoveu e motivou aqueles à realização de um conjunto de momentos orais cujo intento foi desenvolver nos seus discentes capacidades orais, de reflexão e de auto e coavaliação no que diz respeito ao processo comunicativo e ao produto final.

2. A Oralidade em contexto de sala de aula

Partindo do explanado anteriormente, apresente-se, portanto, os momentos orais planeados e pensados a partir das idiossincrasias dos alunos e realizados por eles.

2.1. Primeiro momento

Numa primeira fase de atividade pedagógica, no que diz respeito à Oralidade, e apostando na linha de raciocínio e de prática letiva previamente assinalada, desenvolveu-se, em grande grupo, as atividades orais propostas, na unidade de diagnose, pelo manual adotado pela escola (*O Caminho das Palavras*, 2015; pp. 10-12) e que apelavam ao sentido de relação do aluno consigo próprio, com os outros e com o seu meio. A intenção foi o aluno observar uma imagem de uma porta aberta e relacioná-la com aquilo que ele esperava encontrar, quando abrisse a porta da sua sala de aula – «expectativas/sonhos; medos/dúvidas; continuidade mudança e conhecimento/afetos». Depois, deveria, oralmente, apresentar as suas conclusões. Motivou-se, portanto, o aluno a pensar que vive em constante interação com uma comunidade e que é a partir dela, nela e para ela que ele flui. Flui, primeiramente, a partir da fala – que é o primordial instinto de comunicação.

Esta motivação acabou por ser importante, porque serviu de ponte estratégica para o conteúdo temático trabalhado a seguir – a poesia trovadoresca – que, após muitos anos arredado dos programas de Português e, por isso, talvez, de maior dificuldade para os alunos de hoje, voltou a ser tema de trabalho. Foi a poesia trovadoresca que, por mais de um século, fez valer, se bem que através da fala galaico-portuguesa (e não apenas do português), aquilo a que se pode nomear como estética da audição. Se bem que de reduzida produtividade, a poesia trovadoresca era estruturada por uma voz performativa que, cheia de musicalidade, ritmava os sentimentos, as vivências, os sonhos, as desavenças de uma sociedade que nos antecedeu, isto é, a cultura de um povo, do nosso povo, era transmitida quase unicamente pela via oral. E esta não era uma tarefa fácil. Todas as composições eram feitas para o ouvido e o idioma era o suporte de representações e de emoções. Clarifique-se que na sociedade medieval não existia o conceito de livro como hoje o conhecemos. E o recurso à oralidade e à memorização eram frequentes pelo facto de muito poucos saberem ler e, muito menos, escrever.

Por isso, este conteúdo temático mostrou-se um estimulante desafio para a reflexão sobre evolução da própria língua falada, enquanto promotor de conhecimento dos outros e de nós próprios, num decorrer sincrónico e diacrónico da história da língua. Neste sentido, e para

complementar e consolidar o conhecimento da formação e evolução da língua, os alunos tiveram a possibilidade de trabalhar, de uma forma lúdico-didática, o alfabeto fonético em articulação com os processos fonológicos, conteúdo também definido pelo programa da disciplina em questão e proposto pelo manual utilizado. Para além de trabalhar e explicar fonética e fonologicamente as variedades da língua portuguesa ao longo da história, segundo a *Gramática de Língua Portuguesa de Clara Amorim e Catarina Sousa* (2006), o professor, acrescentando ao que era sugerido pelo manual dos alunos, ainda registou no quadro um conjunto de palavras como, por exemplo, «casa, gato, carro, fila, pilha, lenha, linha, fazer, dois, também» e pediu aos discentes para que as dissessem sem adulterarem a sua pronúncia terceirense. De seguida, ele pronunciou-as (com o seu sotaque micaelense) e escreveu as palavras foneticamente, atendendo às duas pronúncias. Depois, explicou os processos fonológicos envolvidos nas diferenças encontradas entre as duas pronúncias. Os alunos, como forma de materializarem estes dados, também os registaram nos seus cadernos diários.

Aliado a estes conteúdos particulares, e até porque, como foi referido anteriormente, a aula decorre da interação verbal entre os alunos e entre estes e o professor, desenvolveu-se um «espaço» comunicativo adequado às tarefas que naquela se desenvolveram. Por outras palavras, estruturou-se um sistema de comunicação¹² regido por normas que deviam ser, e foram, havendo um grande esforço para que assim fosse, respeitadas, permitindo aos interlocutores, discentes e docente, comunicar e atingir as metas definidas para as tarefas propostas. Registe-se que o «espaço» comunicativo criado não funcionou num tempo estanque, mas realizou-se transversalmente durante todo o ano letivo, tal como é natural que aconteça.

Interessante foi também verificar que o professor, não esquecendo as dificuldades comunicativas manifestadas pelos seus alunos, acabou por, inicialmente, ocupar mais tempo de fala do que os seus discentes. Primeiro, para dar continuidade às tarefas (de compreensão e expressão oral) desenvolvidas; segundo, para mostrar que falar em contexto de sala de aula só irá promover, e aprofundar, a aprendizagem e as relações interpares (alunos-alunos; alunos-professor). A partir daí, o docente formulou perguntas cujas respostas já conhecia (como é próprio do questionamento feito nas aulas), mas, provavelmente, se assim não fosse, não se criaria um ciclo interativo oral. Este momento, explique-se, foi composto por uma ação inicial do professor (I), seguido de uma resposta do aluno (R) e concluído pela avaliação do primeiro (A). Para Edwards e Mercer (1987), ou mesmo para Sinclair e Coulthard (1975), este «discurso educacional» deve seguir um percurso normativo, respeitando sempre os objetivos a

¹² Este sistema de comunicação foi transversal a todo o ano lectivo de 2015/2016.

alcançar. E é conhecendo e respeitando essas regras educacionais básicas que os interlocutores desencadeiam o processo de comunicação oral e desenvolvem as atividades. Quando este cenário não se concretiza, não se realiza a comunicação e a aprendizagem bloqueia-se, porque não há contextos interativos orais sem o envolvimento dos interlocutores. Acrescente-se, todavia, que há a possibilidade de se treinar a oralidade formal sem ser ter de pôr em prática uma atividade de pergunta-resposta. Exemplo disso é o desenvolvimento de atividades orais que tenham por base a leitura de imagens ou a apresentação de apreciações críticas sobre as mais diversas tipologias textuais.

A compreensão da interação aluno-professor passa pela assimilação de como o professor estabelece as regras ou o apoio para o progresso dos alunos. Aqui são relevantes os contributos tanto do professor como do aluno. Do primeiro, porque ele tem de ter um conhecimento científico rigoroso dos conteúdos a lecionar; do segundo, porque já deve possuir conhecimentos prévios adquiridos nos ciclos escolares anteriores. Há ainda que ter em conta as expectativas e valores de ambos relativamente àquilo que se pretende esclarecer, interpretar e pôr em ação, uma vez que são aquelas expectativas e aqueles valores que vão, decididamente, condicionar a evolução da aprendizagem a nível social e a nível académico e influenciar os discursos e relações entre professor e alunos.

Por isso,

no sequencial e interactivante interaccionismo professor-alunos, com ampla e complexa heterogeneidade de atitudes, de comportamentos, de sensibilidades, de percepções e de reacções, o professor deverá tentar perceber os desejos, os estímulos, as motivações, os centros de interesse, as capacidades, as aptidões, as ansiedades e as frustrações de cada aluno, tendo em conta que, apesar de indivíduos, estão integrados em grupos ou em turmas. Daí a necessidade do professor, não esquecendo que trabalha com grupos ou turmas, aproximar-se o mais possível dos seus alunos de forma a melhor conhecer o seu «Eu», através da descoberta dos seus estímulos, das suas motivações psicológicas, dos seus comportamentos afectivo-emocionais, das suas reacções face a situações diferentes, etc. Poderá, assim, aproximadamente, efectuar um diagnóstico das expectativas, ambições, potências e potenciais do aluno para, assim, mais e melhor, sem esquecer a acção ou comportamento do grupo ou turma, poder dar resposta às necessidades ou expectativas individuais de cada um. (Fernandes, 2003: p. 228).

Reagindo a estas ideias, foi importante para o professor ter tido a necessidade de pensar e investir numa estrutura dinâmica de comunicação (que se tornou temporalmente transversal) tendo em atenção os seus alunos, durante o espaço comunicativo, e, principalmente, em ocasiões nas quais os mesmos fugiam à interação verbal. Isto porque

a nível de processos de ensino-aprendizagem torna-se necessário que o educador ou professor constate, analise, induza e deduza quais os estímulos mais eficientes para este ou para aquele educando, facto que, apesar de importantíssimo, não liberta o professor da necessidade de uma permanente observação das reacções, das atitudes e dos comportamentos dos alunos face ao processo ensino-aprendizagem (Fernandes, 2003: p. 228).

Partindo deste princípio, e porque todas as aulas são compostas por dinâmicas discursivas, o professor foi formulando as suas questões, esperando receber respostas dos seus discentes, para, posteriormente, avaliá-las. Por algumas ocasiões, desta avaliação resultaram, visto o professor ter-se permitido a uma ação de autorreflexão sobre a sua prática, momentos de reformulação de questões, pois os alunos ou não perceberam as questões ou não conseguiram dar a resposta desejada, por não possuírem conhecimentos prévios.

Na realidade, e lembrando a teoria de French e Mclure (referidos por Cazden, 1986; p. 440; e por Loureiro, 2000: p. 102), o professor fez-se usar de duas estratégias que guiaram os alunos no sentido de encontrar as respostas que esperava deles. «A primeira estratégia, designada por *preformular*, [consistiu] em, por um lado, acrescentar à pergunta inicial elementos que [podiam] orientar [os alunos] no sentido do contexto considerado adequado, e, por outro lado, facultar[-lhes] os materiais que [eles necessitavam] para responder à sua pergunta». A ideia, anteriormente analisada por Anderson (1974), foi facilitar, por exemplo, através de palavras de ligação, um ciclo comunicativo que começasse com uma Iniciação (I), que se traduziu por uma ação estruturante e motivadora, «oferecendo» aos discentes pequenas pistas, para que falassem e se sentissem confortáveis a falar, ainda que tivessem apenas de completar o sentido das expressões ou frases iniciadas¹³. A segunda estratégia consistiu em o professor reformular a pergunta, quando não obtinha a resposta ou quando esta era incorrecta, tornando a pergunta original cada vez mais específica¹⁴.

Dos alunos apenas se esperava que participassem, dessem uma Resposta (R), voluntariamente, ou não, no processo de interação oral. Aqui, esclareça-se que, sempre que se

¹³ Por exemplo, na interpretação do poema «A Porta», de Vinicius Moraes, retirado da *Antologia de Autores* da CPLP, e presente na página 11 do manual do aluno, os alunos não conseguiram responder ao ponto 3.1. («Explicita por que razão a porta se autocaracteriza como "muito inteligente"?») e o professor reformulou oralmente a diretriz, dando uma pista considerável para que eles chegassem àquilo que se pretendia - «A porta autocaracteriza-se como «muito inteligente», porque escolhe...?». Esperava-se que os alunos respondessem «as pessoas para quem se há de abrir», uma vez que, depois da enumeração (das pessoas para quem a porta se abria) feita no poema, e verificando a utilização do verbo «escolher» (que pode funcionar gramaticalmente como verbo transitivo direto, transitivo indireto e transitivo indireto), os alunos só poderiam usar o complemento direto - «o quê?»/ «quem?».

¹⁴ Na interpretação da cantiga de amigo «-Digades, filha, mha filha velida,» de Pero Meogo (CV 797, CBN 1192), presente na página 34 do manual do aluno, os alunos não conseguiram inicialmente dar a devida resposta à diretriz 2. («Justifica a atitude da mãe perante a resposta da filha.»). O docente reformulou-a, tornando-a mais específica - «Sabendo que a mãe tem o papel de educadora e de vigilante ativa, como é que ela agiu perante a resposta da filha?».

envolveram oralmente, os alunos receberam reforços bastante positivos e, mesmo que as suas respostas a questões elaboradas não estivessem totalmente corretas, as mesmas foram reformuladas e usadas pelo professor (entendendo que, numa primeira fase de questionamento, ele pode servir de exemplo aos alunos com o intuito de serem eles a criarem futuras reformulações de respostas), para que, num novo ciclo de espaço comunicativo, os discentes alcançassem os objetivos pretendidos. Quis-se, portanto, e segundo Cazden (1986), desenvolver um decorrer de aula progressivo, de acordo com a planificação proposta, ajudando os alunos a resolver as tarefas, o que possibilitou, paralelamente, ao docente averiguar e avaliar (A) o ponto de situação no qual os alunos se encontravam na aprendizagem.

Esta avaliação (A), terceira e última fase do ciclo comunicativo anteriormente enunciado, não foi entendida como mero processo de correção de resposta do aluno. Partilhando da mesma opinião de Loureiro (2000), se o professor acabou por aceitar uma resposta incompleta, ou parcialmente correta, do aluno, então, entendeu que poderia explorar (pode até interpretar, traduzir e resumir) aquilo que fora dito. E promoveu, desta forma, sucessivas aprendizagens, talvez, parciais, ou, quiçá, facilitou aquilo que era pressuposto aprender-se. Também incorporado nesta etapa de processo comunicativo oral, o professor teve em atenção a construção de um conjunto de questões, primeiramente fechadas, e, posteriormente, abertas. Assim o foi para que os discentes fossem ganhando, progressivamente, mais confiança através de uma participação oral mais restrita e, de seguida, mais aberta.

Com esta experiência de interação verbal, que não se limita a um período temporal do ensino, mas a todo um ciclo de aprendizagem, concluiu-se que cabe ao professor alinhar e enriquecer conteúdos das respostas dadas pelos seus alunos, já que muitas dessas são breves e/ou imprecisas. Cabe, indubitavelmente, ao professor, a partir de uma cooperação sistemática, regular a comunicação (entendendo-a como um ciclo I-R-A) e, dessa comunicação, proceder à autorreflexão sobre a sua prática.

E foi desta regulamentação que se partiu para outras experiências didáticas orais que funcionaram como atos de ensino e de aprendizagem.

2.2. Segundo momento

Relembrando os conteúdos propostos para a Oralidade pelo programa de português de décimo ano, e atendendo ao questionário respondido pelos alunos, no que diz respeito às atividades orais a desenvolver na sala de aula, o professor promoveu (sem esquecer as metas curriculares definidas para este nível de escolaridade, e pensando nos subseqüentes) uma atividade de debate, apresentando-lhes um conjunto de dilemas de Kohlberg (apêndice 5), acompanhados de várias questões que estimulavam a reflexão do aluno e motivavam a partilha oral de ideias, a partir das convicções, crenças, valores, experiências do mesmo. Na realidade, o que o docente pretendeu foi desenvolver, em grande grupo, competências comunicativas que refletissem aquilo que está mais próximo do aprendente, tanto psicológica, como social e afetivamente.

A partilha, gerida pelo professor, e ainda que com algumas falhas, próprias de uma primeira tentativa de construção comunicativa oral, mostrou-se profícua, pois os alunos mostraram que podem ter opinião, sem sentirem o peso da correção, da frustração, da humilhação. Os alunos falaram.

Nesta fase, o professor começou por mostrar aos alunos que regras devem ser respeitadas e seguidas, aquando da apresentação de ideias, juízos de valor ou defesa de opiniões. Antes de lhes dar a palavra oral, o professor explicitou objetivamente as suas intenções e as regras de participação para criar as condições necessárias ao ato de ensino e de aprendizagem. Só assim conseguiu que os discentes, depois de compreenderem a função reguladora do processo, produzissem textos orais, sem prejuízo das intenções anteriormente delineadas. Ainda assim, talvez por verificarem que aquele espaço comunicativo era mesmo propício à oralidade e por se sentirem mais libertos na comunicação oral, alguns alunos não respeitaram as regras apresentadas e foram alertados para obedecerem aos parâmetros normativos da comunicação oral. Se tal não acontecesse, não haveria conhecimento partilhado e, conseqüentemente, não haveria continuidade no processo educacional. Além disso, outros alunos houve que, por aproveitarem esta atividade na qual participava toda a turma, não pronunciaram bastas palavras, se bem que tivessem sido «convidados» pelo docente para o efeito.

2.3. Terceiro momento

Respeitando as propostas do manual e do programa da disciplina, solicitou-se aos alunos que desenvolvessem as atividades orais, articuladas com a Educação Literária, que determinavam a realização, a título individual, de sínteses e de apreciações críticas orais, não só de textos sugeridos no próprio manual, bem como de textos (ou excertos de) que os alunos deveriam/poderiam ler voluntariamente, a partir de um plano (presente nas páginas 316 e 317 do manual do aluno) que os guiasse a estruturar o pensamento. A finalidade foi incutir nos alunos a capacidade de apreciar textos literários, aproximando a sua realidade aos mundos lidos e vice-versa. Os discentes, de início, mostraram-se reticentes perante o proposto, já que, para se realizar a atividade final (a oral), teriam de se expor. Alguns alunos chegaram mesmo a não realizar a atividade e outros, que se tinham mostrado pouco interessados, acabaram por mostrar, gradualmente, que afinal a atividade até estava a ser interessante, pois exigia que eles apresentassem o seu ponto de vista sobre os assuntos indicados, situação que, segundo eles, dificilmente se tinha registado em anos anteriores. Saliente-se que, nesta etapa, tal como na primeira, o professor teve sempre o cuidado de não «afugentar» o aluno da participação oral. Ainda que o segundo cometesse falhas comunicativas, o docente foi pedindo aos seus pares que indicassem o erro cometido e que reformulassem a palavra, a expressão ou a frase proferida pelo primeiro aluno. Esta estratégia não deu azo a que se registassem humilhações ou vergonhas, pois implicou a intervenção de todos os discentes na comunicação, estabelecendo-se aqui o respeito e a entreajuda.

Finda esta etapa, o professor pediu aos alunos que, orientados pelo plano inicial e relembrando a sua apresentação oral, registassem graficamente as suas sínteses e apreciações, promovendo, portanto, a articulação entre o domínio da Oralidade e da Escrita, e viabilizando a ideia de Pinto (2009) de que o processo ensino-aprendizagem «não significa que se parta imediatamente para as habilidades focadas, sobretudo para as que implicam o uso mais imediato da escrita, sem considerar a linguagem oral» (p. 104).

2.4. *Quarto momento*

Verificando um indício de maior abertura à comunicação oral por parte dos alunos, o mesmo docente sugeriu-lhes a realização de um trabalho de exposição oral, implicando-os ativamente nesse mesmo processo. O objetivo foi partilhar, uma vez mais, conhecimento, vivências, valores e opiniões, mas de uma forma mais estruturada e orientada por regras. Isto porque o processo educacional é feito de partilhas e é nessas partilhas que ele se efetiva. E mais efetivo se torna, se for guiado, orientado e bem próximo dos alunos. Aliás, sem regras que possam servir de parâmetros orientadores, os alunos não conseguem produzir textos (orais) estruturados.

Para o efeito, os alunos receberam um plano-guia (apêndice 6), a partir do qual deveriam desenvolver todo o seu trabalho de pesquisa, de seleção e tratamento de informação, de treino oral, com os colegas ou em casa, e, por fim, de exposição oral sobre um tema livre que lhes fosse próximo. De facto,

todo e qualquer processo educacional deverá aceitar conscientemente as citações e os sentimentos dos educandos e procurar integrá-los na estrutura da pessoa, através da sua orientação para objectivos positivos e para que possam ser controlados e investidos, conscientemente, pelo próprio indivíduo, para que, qualquer que seja o tipo ou natureza da motivação, esta mova, permanentemente, o indivíduo na busca continua do seu prazer-realização e do seu harmonioso desenvolvimento-formação, visto as motivações e seus respectivos suportes emanarem da necessidade básica de todo o homem dar sentido a tudo o que o rodeia e a tudo o que sucede dentro de si mesmo: em dar sentido às coisas, às pessoas e aos acontecimentos, enveredando por processos de aprendizagem e de orientação para concretização, educação e seleção de atitudes e comportamentos que os levem aos fins e aos objetivos desejados (Fernandes, 2012: p. 219).

Isto é, é preciso perceber aquilo que é mais familiar para o aluno, para que ele se sinta mais seguro na realização de tarefas que lhe poderão causar mais transtorno. Isto não quer dizer que ele não possa ou não deva experimentar a abordagem de novos géneros que não façam parte do seu quotidiano. Na verdade, quer é afirmar que lhe é extremamente benéfico que haja alguma intimidade com o projeto que tem de ser desenvolvido. E essa intimidade também se fez valer, como é evidente, pela leitura e análise do plano com todos, para que se consciencializassem do que tinham para fazer e em que parâmetros seriam avaliados, ainda que formativamente (apêndice 7). O professor ainda deu alguns conselhos sobre técnicas de

expressão oral¹⁵, nomeadamente, como dominar os nervos, como preparar e estruturar o trabalho, que auxiliares de memória e material de apoio poderiam e deveriam ser usados, como iniciar uma apresentação oral, como usar a voz, como apostar na devida postura e como estabelecer uma profícua relação com a audiência.

Saliente-se, ainda, que, durante todo o processo de elaboração do seu trabalho de exposição oral, os discentes puderam pedir apoio ao professor, para que averiguassem se estavam, ou não, a seguir eficazmente as orientações fornecidas.

Da observação direta das apresentações, registou-se o que se segue:

- 1 – a maioria dos alunos realizou a atividade (principal objetivo deste projeto);
- 2 – da exposição oral dos alunos, registaram-se os seguintes aspetos:
 - a) os alunos, na sua maioria (cinquenta em oitenta), adotaram uma postura descontraída e expressiva; outros, atacados pelo nervosismo, estavam totalmente apáticos (dez em oitenta);
 - b) poucos (oito em oitenta) foram os alunos que não estabeleceram contacto visual com os colegas, e os que pouco o fizeram (dezanove em oitenta), faziam-no de uma forma fugaz ou centrada numa pessoa ou grupo, talvez por terem maior afinidade com essa(s) pessoa(s);
 - c) alguns alunos (cinquenta e seis em oitenta) articularam bem as palavras e fizeram ouvir-se claramente; os que não o conseguiram foram os que têm enraizada em si a cultura dialetal da ilha, «fechando» o final das palavras; outros, por não terem muita confiança nas ideias que estavam a transmitir (talvez por não terem trabalhado o seu tema devidamente), usaram um tom de voz mais baixo;
 - d) quarenta e sete alunos desenvolveram um discurso fluente, espontâneo e dinâmico; vinte alunos, e este é um aspeto a melhorar, falaram muito depressa, ou porque é característica sua ou, então, por quererem apresentar todas as suas ideias dentro do tempo limite estipulado; registou-se, ainda, uma aluna com problemas de gaguez cujo discurso foi mais lento; oito foram os alunos que usaram «bengalas» linguísticas («bem», «prontos», «portanto», «ok», «e é isso», «e coisas assim»)¹⁶; outros houve (três alunos), ainda, que hesitaram um pouco, talvez por não terem aprofundado o seu tema ou por se sentirem mais nervosos;

¹⁵ Releve-se que estes conselhos foram retomados nas etapas seguintes, para que os discentes se sentissem seguros do seu trabalho e para que tomassem consciência de que uma apresentação oral, apesar da sua complexidade, não é, de todo, uma atividade impossível de se executar. O professor ainda sugeriu aos alunos que quisessem explorar melhor o tema da apresentação oral a leitura do livro *Técnicas de Expressão Oral* da autoria de John Campbell, sendo a tradução do mesmo (1993) feita por Manuela Madureira.

¹⁶ Saliente-se que a utilização destes marcadores discursivos não pode ser entendida como um problema, se bem que o registo a usar na apresentação oral fosse um pouco mais formal do que o utilizado nas etapas anteriores.

- e) dos oitenta alunos, apenas dezanove não cometeram erros gramaticais; os erros gramaticais cometidos pelos restantes dizem respeito, principalmente:
1. a problemas de conjugação verbal (por exemplo, a terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo terminava em «em» em vez de «am»; o verbo «intervir» era substituído pelo verbo «entrever» ou estabelecia-se uma mistura dos dois «interver»);
 2. ao desconhecimento das regras de pronominalização, das regências verbais, das preposições;
 3. à utilização das expressões «'tá», «'tás» «'tamos» em vez de «está», «estás» e «estamos»¹⁷;
- f) à indevida utilização de pronomes relativos em orações subordinadas adjetivas relativas - «as pessoas **que** estamos a falar» em vez de «as pessoas **de quem** estamos a falar», por exemplo;
- g) vários alunos (trinta em oitenta) demonstraram não saber usar a estrutura do discurso expositivo, ainda que tivessem sido alertados para as informações presentes na página 315 do seu manual, que foram, em tempo e espaço oportunos, exploradas;
- h) cerca de metade dos alunos optou por usar um projetor e «powerpoints» como forma de suporte para a sua apresentação, o que, por um lado, prova que se prepararam e não querem perder o fio condutor do seu trabalho, mas, por causa disso, e ainda que tenham sido alertados para que tal não acontecesse, situações ocorreram nas quais o contacto visual e a dicção não se notaram, já que os mesmos alunos ficaram de costas para o seu público, para poderem ler o material de apoio, enviesando, portanto, a avaliação desses mesmos tópicos;
- i) a maioria dos alunos soube gerir o tempo proposto para apresentação do trabalho, ainda que, em algumas situações, vários tivessem pedido mais um ou dois minutos para além daquele que havia sido estipulado; outros houve que fizeram uma apresentação usando apenas metade do tempo atribuído a este tipo de atividade.

¹⁷ A aférese da sílaba inicial é comum tanto em Português Europeu quanto em Português do Brasil, mas, num contexto de conversa oral informal, esta situação implica que os discentes sejam claramente alertados para o facto de, num contexto de conversa oral formal, não poderem usar as expressões em questão.

2.5. *Quinto momento*

Percebendo que os alunos já tinham sido confrontados com várias e diversas situações de interação verbal (questionamento direto, exercícios de compreensão oral e atividades de expressão oral mais «próximas» dos alunos), o docente que aqui apresenta a sua dissertação, pensando nos conteúdos e nas metas curriculares dos anos subsequentes, e não perdendo o fio condutor do ano letivo que lecionou, alargou o campo de trabalho (pesquisa, análise e seleção de informação) dos alunos, pedindo-lhes que, a pares, criassem uma situação de comunicação oral formal, estruturada por regras e finalidades muito específicas, e que nela apresentassem pontos de vista e que os fundamentassem, ou seja, o docente deu aos alunos a oportunidade de realizarem momentos de debate a pares, nos quais tiveram de apresentar argumentos, defender perspetivas, a partir de situações reais e que, manifestamente, estão muito próximas do seu quotidiano. Estabeleceram-se, portanto, os pares, sortearam-se os temas a debater por cada par e, uma vez mais, os alunos receberam um plano-guia (apêndice 8) para a elaboração do trabalho de exposição oral. O mesmo plano foi lido e analisado com os alunos de forma a estarem consciencializados sobre todo o processo a desenvolver e como se procederia à respetiva avaliação. Foi, ainda, esclarecido o facto de esta atividade oral de avaliação formativa servir de «treino» para uma futura atividade oral a ser contabilizada na sua avaliação final de período.

Durante a elaboração do seu projeto, os pares tiveram a possibilidade de esclarecer as suas dúvidas junto do professor, melhorando aspetos que apresentavam claras falhas de conteúdo, de estrutura discursiva ou até mesmo de competência linguística.

Da realização da atividade, evidencie-se o seguinte:

- a) os alunos, na sua maioria, adotaram uma postura descontraída e expressiva; outros, devido ao nervosismo, estavam apáticos, «rígidos»;
- b) poucos foram os alunos que não estabeleceram contacto visual com os colegas, e os que pouco o fizeram, faziam-no de uma forma fugaz ou centrada numa pessoa ou grupo, talvez por terem maior afinidade com essa(s) pessoa(s);
- c) grande parte articulou bem as palavras e fez ouvir-se claramente; os que não o conseguiram são os que têm enraizada em si a cultura dialetal da ilha, «fechando» o final das palavras; alguns alunos, por não terem muita confiança nos seus argumentos, usaram um tom de voz mais baixo;
- d) alguns alunos desenvolveram um discurso razoavelmente fluente, espontâneo e dinâmico, sem se apressarem em apresentar todas as suas ideias dentro do tempo estipulado; a aluna com problemas de gaguez procurou o apoio dos colegas e do professor sempre que se deparava com uma palavra que lhe fosse

mais difícil de proferir e, depois de a ouvir, repetia-a; alguns alunos voltaram a usar «bengalas» linguísticas como, por exemplo, «bom», «prontos», «portanto», «ora» e «e é isso»; outros houve, ainda, que hesitaram um pouco, talvez por não terem aprofundado o seu tema, por este ser, para eles, mais difícil de se debater ou por se sentirem mais nervosos;

e) dos oitenta alunos, apenas vinte não cometeram erros gramaticais; os erros gramaticais cometidos pelos restantes dizem respeito, principalmente:

1. a problemas de conjugação verbal (por exemplo, a terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo terminava em «em» em vez de «am»; o verbo «intervir» era substituído pelo verbo «entrever» ou estabelecia-se uma mistura dos dois «interver»);
2. ao desconhecimento das regras de pronominalização, das regências verbais, das preposições, das flexões das palavras em grau (particularmente dos adjetivos no grau superlativo absoluto sintético);
3. ao léxico inexistente ou inventado pelos alunos como, por exemplo, «isolação» em vez de «isolamento»;;
4. à utilização das expressões «'tá», «'tás» «'tamos» em vez de «está», «estás» e «estamos»;
5. à indevida utilização de pronomes relativos em orações subordinadas adjetivas relativas - «as pessoas **que** estamos a falar» em vez de «as pessoas **de quem** estamos a falar», por exemplo;

f) os alunos demonstraram alguma dificuldade na aplicação da estrutura do discurso argumentativo (e falharam na utilização de conetores discursivos), ainda que tivessem sido alertados para a mesma através de uma ficha informativa (apêndice 9) que lhes foi fornecida;

g) a maioria dos alunos apresentou argumentos e exemplos válidos, verificando-se empenho neste trabalho;

h) a maioria dos alunos teve dificuldades em gerir o tempo proposto para apresentação do trabalho, e o professor sentiu a necessidade de apoiar os discente na gestão daquele.

Todos estes aspetos foram, paralelamente, apresentados oralmente aos alunos e registados no quadro como forma de os consciencializar relativamente à forma como desenvolveram a atividade oral. Além disso, e tratando-se de uma situação comunicativa de

treino que seria avaliada formativamente, os alunos receberam um documento (apêndice 10) no qual puderam registrar a sua avaliação/coavaliação, acompanhada da do professor, para que se apercebessem dos aspetos positivos e dos a aperfeiçoar, para que, numa futura atividade oral formal, continuassem a desenvolver os primeiros e a não praticar uma vez mais os segundos. Refira-se, ainda, que esta fora a segunda estratégia de consciencialização de realização de prática oral desenvolvida pelos alunos proposta pelo professor. A primeira foi a de os mesmos gravarem em formato vídeo os seus «produtos». No entanto, vários alunos opuseram-se à ideia, argumentando que, «se já [era] difícil [fazerem] este tipo de trabalho sem [serem] filmados, procedendo à gravação, aí é que já não [estariam] mesmo à vontade», havendo mesmo quem se recusasse a desenvolver o trabalho, se aquela estratégia de avaliação fosse tida como ferramenta a usar.

Ora, considerando que todo este projeto de investigação-ação se fundamenta na importância do treino da oralidade em contexto de sala de aula, o professor verificou que não seria viável exigir aos alunos que usassem as novas tecnologias para averiguarem os aspetos positivos e os aspetos a melhorar observados durante o desenvolvimento desta atividade oral. Portanto, para não hipotecar o objetivo de toda esta investigação, foram utilizados os «métodos antigos de observação direta», não só por parte do professor, como também por parte dos respetivos pares dos alunos¹⁸.

¹⁸ Relativamente a esta estratégia, assume-se que seria de grande importância, e quiçá, interessante, solicitar, em situações futuras, a presença de um colega professor que funcionaria como um observador externo, pois tal promoveria uma avaliação mais imparcial.

2.6. *Sexto momento*

Depois de realizado o treino para a apresentação oral formal, e de entregues aos alunos as avaliações formativas, os alunos voltaram a realizar um debate, desta vez para avaliação sumativa. O plano-guia a usar foi o mesmo que o da etapa cinco (apêndice 8), sendo os tópicos a avaliar os mesmos. Não obstante, houve uma nova leitura e análise do referido documento. Os pares nomeados foram os instituídos na etapa anterior como forma de facultar aos alunos a possibilidade de se sentirem mais confortáveis e, assim, estarem mais disponíveis para a conversação. Sortearam-se novos temas e, uma vez mais, informou-se os alunos de que deveriam procurar o professor sempre que necessitassem de orientações para a pesquisa e elaboração do trabalho oral.

Da realização da atividade, evidencie-se o seguinte:

- a) os alunos adotaram uma postura descontraída e expressiva; outros, devido ao nervosismo, estavam mais apáticos e «rígidos», talvez perseguidos pelo espectro da avaliação sumativa;
- b) poucos foram os alunos que não estabeleceram contacto visual com os colegas, e houve os que o fizeram de uma forma fugaz ou centrada numa pessoa ou grupo, talvez, uma vez mais, por terem maior afinidade com essa(s) pessoa(s);
- c) grande parte articulou bem as palavras e fez ouvir-se claramente; já não se verificou tanto a influência da cultura dialetal da ilha; poucos alunos, por não terem muita confiança nos seus argumentos, usaram um tom de voz mais baixo;
- d) nesta etapa, a maioria dos alunos desenvolveu um discurso bastante fluente, espontâneo e dinâmico; outros, e este é um aspeto melhorado, já não falaram muito depressa como antes, porque aproveitaram o treino anterior e porque, autonomamente, souberam o que dizer para o tempo estipulado; registou-se, ainda, que a aluna com problemas de gaguez arranjou estratégias para dar mais ritmo ao seu discurso, tornando-o mais dinâmico; e poucos foram os alunos que usaram «bengalas» linguísticas, continuando as mesmas a serem «bem», «prontos», «portanto», «ok», «e é isso», «e coisas assim» e «ora»; outros houve, ainda, que voltaram a hesitar um pouco, talvez por, novamente, não terem aprofundado o seu tema ou por se sentirem mais nervosos, já que se confrontavam com um momento de avaliação sumativa;
- e) dos oitenta alunos, apenas vinte e dois não cometeram erros gramaticais; os erros gramaticais cometidos pelos restantes dizem respeito, principalmente, e uma vez mais:

1. a problemas de conjugação verbal aliada ao uso da pronominalização (por exemplo, aquando do uso do futuro do indicativo e do condicional ou da presença da conjunção /pronomes relativos «que»);
 2. ao desconhecimento das regências verbais, das preposições;
 3. à utilização das expressões «'tá», «'tás» «'tamos» em vez da devida conjugação do verbo «estar» no presente do indicativo («está», «estás» e «estamos»)¹⁹;
- f) os alunos demonstraram ter alguma dificuldade em usar a estrutura do discurso argumentativo (e falharam na utilização de alguns conectores discursivos – usando, por exemplo, conectores de contra-argumentação/oposição seguidos: «mas, no entanto...»), ainda que tivessem sido alertados para a mesma através de uma ficha informativa que lhes foi fornecida na etapa anterior;
- g) a maioria dos alunos apresentou argumentos e exemplos válidos, se bem que, numa ou noutra circunstância, poderiam tê-los desenvolvido ou defendido melhor;
- h) a maioria dos alunos já soube gerir o tempo proposto para apresentação do trabalho, verificando-se treino autónomo por parte deles (de referir que, antes da realização desta etapa, os alunos pediram que lhes fosse dado mais «tempo de antena», pois, pela experiência anterior, concluíram que, para a apresentação de um bom projeto oral, e para poderem argumentar convenientemente, necessitariam de mais tempo);
- i) ao contrário do que acontecera nas etapas anteriores, os alunos, depois de cada par fazer o seu debate, foram pedindo, ordeiramente, para participar e apresentar questões, criando-se, portanto, um ciclo comunicativo interessante e natural, sem que tivesse havido a intervenção forçada do professor; mais, os alunos, voluntariamente, apelaram ao respeito das regras da interação verbal, estabelecendo-se, portanto, um processo comunicativo oral formal.

¹⁹ Apesar de terem sido alertados para esta situação nas etapas anteriores, os discentes continuaram a conjugar o verbo «estar» desta forma, sendo, consequentemente, penalizados a nível de avaliação sumativa. Relativamente a este aspeto, é de extrema importância, enquanto professor de língua materna, continuar a insistir na aplicação correta do verbo copulativo em questão, nomeadamente em situações de comunicação oral formal. Se bem que nesta etapa formal o número de alunos a cometer semelhante erro tenha sido inferior às demais, parece que há, decididamente, um forte enraizamento desta situação nos discentes, talvez promovida pela utilização das novas tecnologias que exigem deles novos e mais rápidos registos comunicativos que, apesar de serem entendidos como agramaticais, atendendo ao seu contexto, não inviabilizam a comunicação.

Depois da realização dos debates, os alunos avaliaram a sua prestação através de uma grelha de autoavaliação (apêndice 11) que apresentava não só os aspetos paratextuais de um discurso oral como a postura (expressividade e contacto visual), dicção, fluência, correção gramatical, bem como a estrutura do discurso usado, a qualidade dos argumentos e contra-argumentos, a utilização de marcadores discursivos e o respeito pelo tempo estipulado. Com o preenchimento da grelha em questão, os alunos puderam quantificar a sua prestação oral durante a realização da atividade de debate.

Concluíram que, depois de terem posto em prática um conjunto de atividades orais, já estão mais propensos, se bem que esta realidade possa melhorar mais, a exporem-se oralmente, situação que se comprova com a avaliação que fazem de si próprios (apêndice 12a) e que, em muitos parâmetros, é equivalente à avaliação que o professor faz da prestação deles (apêndice 12b). Embora haja um número reduzido de educandos que não tenham alcançado a cem por cento os objetivos propostos para esta atividade final, a maioria já sabe como adotar uma postura descontraída, manter contacto visual, usar um tom de voz claro e audível, articular as palavras e manter um discurso fluente. Gramaticalmente, todos os discentes devem averiguar as suas falhas e tentar aperfeiçoá-las.

Assim sendo, o instrumento de avaliação em causa funcionou mesmo como um indicador da prestação dos alunos neste processo educativo. Comprovou que a aprendizagem pode ser feita pela autoconsciencialização do aluno relativamente ao seu trabalho, à sua evolução, bem como leva à autoconsciencialização do professor no que diz respeito ao seu trabalho e às orientações que deu aos seus educandos. Neste cenário, percebeu-se que

o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais fácil quando existem condições em que o aluno pode fazer experiências que satisfaçam as suas adaptações individuais e sociais e quando lhes são dados critérios através dos quais eles podem calcular, por si mesmos, os progressos realizados ou efectuados (Fernandes, 2012: p. 224)

e que, se antes «a avaliação dos alunos [se] manteve superficial em termos de mudanças efectivas, sem que a avaliação formativa se tornasse na principal modalidade adoptada pelos professores e sem que se verificasse a sua adequação aos novos programas» (Gaspar, 2007: p. 90), agora há, provavelmente, maior coerência e objetividade pedagógicas resultantes da maior consciencialização dos professores sobre a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Pode mesmo afirmar-se que a avaliação proposta para esta etapa é paralelamente formativa e alternativa. Para além de haver uma avaliação continuada, há um feedback inteligente, por parte do professor, que ativa processos cognitivos e metacognitivos dos

alunos; há comunicação entre professor e alunos, uma vez que as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente selecionadas e intencionadas. De facto, aqui, o processo ensino-aprendizagem pretende, intencionalmente, obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens.

Capítulo IV

na minha opinião enquanto aluno...

parte dois

um tal conjunto de modificações e de transformações é efectuado através de novas aquisições, de exercícios e de práticas diferentes, cujos objectivos devem fazer com que o sujeito aprenda a integrar meios de acção cada vez mais eficientes, mais elaborados e mais complexos.

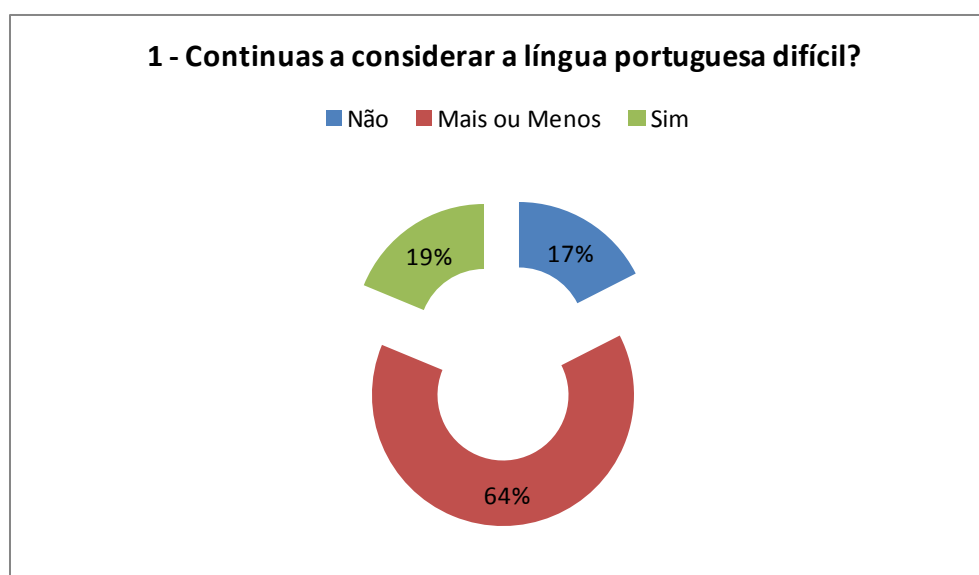
(Evaristo Fernandes, 2003))

1. A perspectiva dos alunos - aplicação e análise do segundo questionário.

Após a realização de todas as atividades orais, foi solicitado aos alunos que apresentassem novamente, através de um novo inquérito (apêndice 13), a sua perspetiva relativamente à Oralidade, com o objetivo de aferir a evolução da competência oral ao longo do ano letivo.

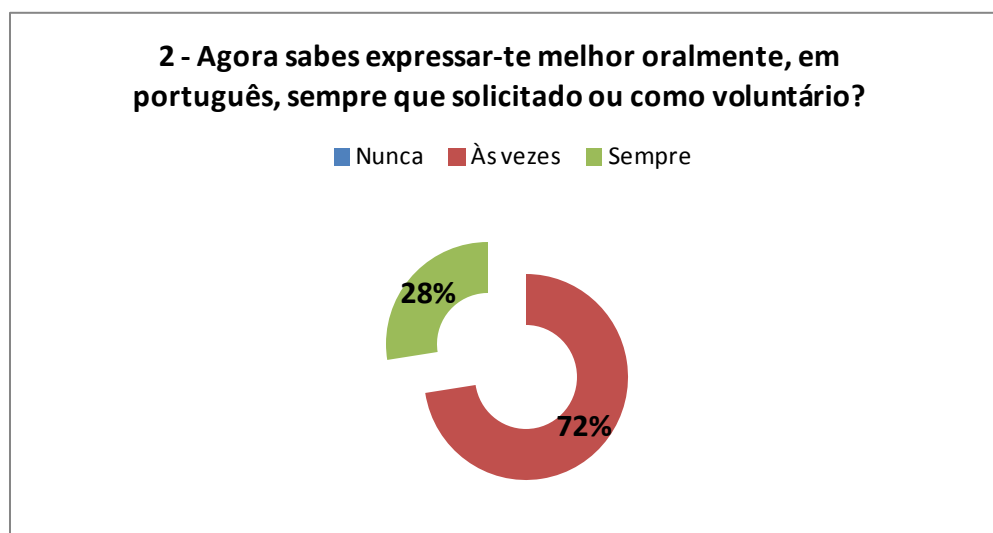
É bastante evidente a diferença de posição dos alunos entre o primeiro inquérito e este segundo. Verifica-se que, da análise deste inquérito, ou melhor, deste «diário de aprendizagem», há uma maior consciencialização do aluno para a importância do falar, da oralidade, enquanto promotor de aprendizagem. O próprio aprendente concluiu, a partir das experiências, aprendizagens que teve anteriormente, que esta competência exige dedicação e tenacidade, e que insegurança e nervosismo, ainda que próprios de um falante, só podem funcionar como estímulos, desafios à aprendizagem, ou não aprendesse o aluno por tentativa e erro.

Assim sendo, e atendendo à primeira questão apresentada, verificou-se o seguinte:



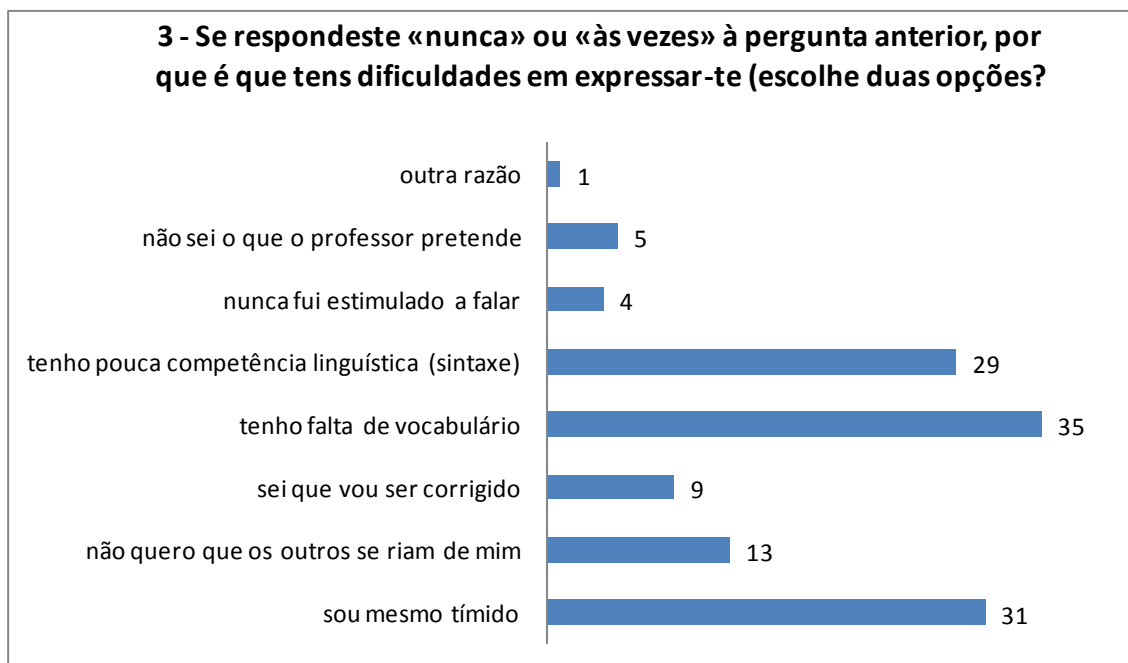
se, no primeiro inquérito, dez alunos não consideraram a sua língua difícil, quarenta e seis disseram que é «mais ou menos» difícil e vinte e quatro disseram que é difícil, neste segundo inquérito, catorze disseram que não é difícil, cinquenta e um que é «mais ou menos» e quinze continuam a achar que é difícil. Entende-se, portanto, que os alunos passaram a ser «mais positivos» relativamente à sua própria língua.

No que diz respeito à segunda questão,



cinquenta e oito alunos afirmaram já saberem expressar-se melhor «às vezes» e vinte e dois apontaram que agora se expressam melhor «sempre» que solicitados ou voluntariamente. Presume-se que, ainda que os discentes já tenham mudado a sua ideia sobre a sua língua, ainda precisam de colmatar algumas das suas dificuldades orais, talvez promovidas pelas suas poucas bases linguísticas.

Do conjunto de causas para essas dificuldades propostas no inquérito, os alunos puderam escolher duas delas e verificou-se o seguinte:

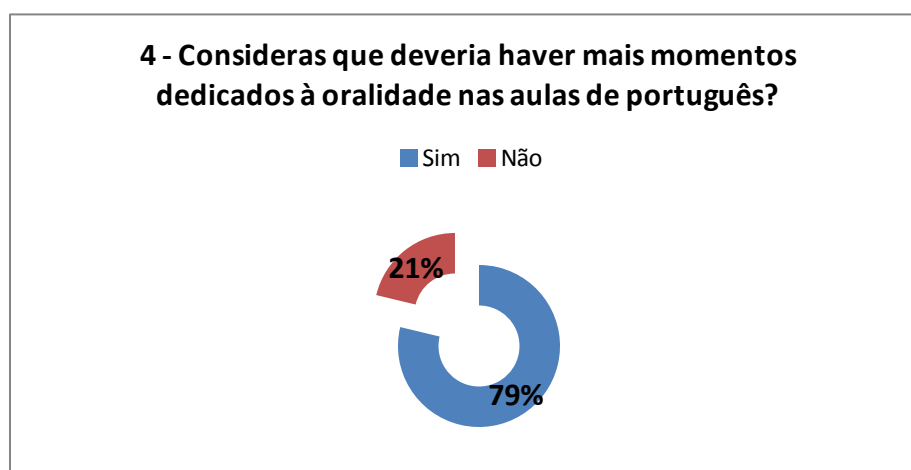


Em comparação com os resultados relativos a esta questão, no inquérito anterior, entende-se que questões de personalidade já não são tanto um fator inibidor à prática da oralidade. Agora, dos oitenta alunos, apenas treze disseram ter vergonha de serem gozados e trinta e um afirmaram que a timidez ainda funciona como obstáculo à prática oral. Mas, mais

interessante que esses parâmetros são aqueles nos quais os alunos, por terem tomado consciência das suas capacidades comunicativas, através da realização de várias e diferentes actividades orais, evidenciaram que as suas dificuldades advêm da falta de vocabulário (trinta e cinco alunos) ou da sua fraca competência linguística (vinte e nove alunos). Saliente-se ainda que muito poucos alunos (quatro) consideraram que não foram estimulados a falar.

Ora, estes resultados demonstram que os alunos desenvolveram aquilo que se pretendia com este projeto – falaram, para conhecerem objectivamente as suas dificuldades e que estas podem ser superadas, se eles se consciencializarem que é através da ação comunicativa que as vão superar.

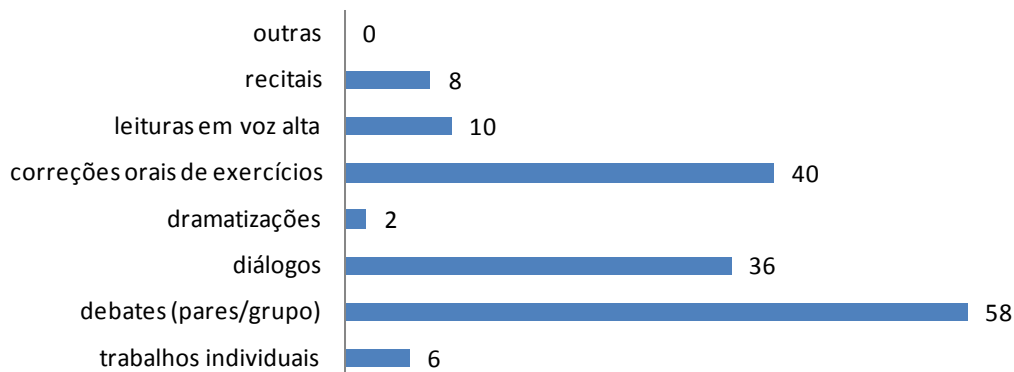
Numa análise sequencial do inquérito, acaba por ser interessante verificar que, quando inquiridos sobre a necessidade de haver mais momentos dedicados à oralidade nas aulas de Português/Língua Portuguesa,



dos oitenta alunos, sessenta e três afirmaram ser preciso desenvolver mais a comunicação oral em contexto de sala de aula, e dezassete defenderam que não é fulcral proporcionar mais tempo à oralidade no decorrer das aulas, talvez porque estes são ou alguns dos que afirmaram ser mesmo tímidos ou alguns dos que admitiram falhas linguísticas e, consequentemente, querem proteger-se da exposição perante os restantes colegas.

Quando questionados sobre as duas atividades de que mais gostaram e que os ajudaram a aprender a comunicar, os discentes, talvez movidos pelas práticas orais que foram desenvolvendo ao longo do ano lectivo, responderem como a seguir se segue:

5- Que atividades orais desenvolvidas nas aulas mais te agradaram e ajudaram a aprender a comunicar? (escolhe apenas duas opções)



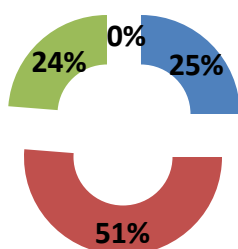
Da análise deste gráfico, conclui-se, uma vez mais, que a maior parte dos alunos prefere que o processo ensino-aprendizagem, a nível da interação verbal, seja desenvolvido a partir de situações que impliquem a participação de pares, pequenos grupos ou a turma no seu todo, como é o caso dos debates, dos diálogos ou das correções orais dos exercícios. Todas as atividades que impliquem a participação do aluno enquanto elemento singular apresentam menor número de escolha.

Depreende-se que a isto se deve o facto de os alunos terem entendido que conseguem ganhar mais autoestima e confiar nas suas competências linguísticas se acompanhados pelos seus colegas. Também poderão ser estes que entendem que é através dos trabalhos com os seus pares que mais facilmente vão perceber quais são as suas dificuldades, já que haverá partilha de informação e interajuda na superação das dificuldades encontradas.

Quando novamente interrogados sobre a pertinência da oralidade na aprendizagem da sua língua materna, os alunos responderam que, apesar das suas dificuldades, aquele domínio é categoricamente importante para se aprender mais sobre o português, como se pode constatar no gráfico seguinte:

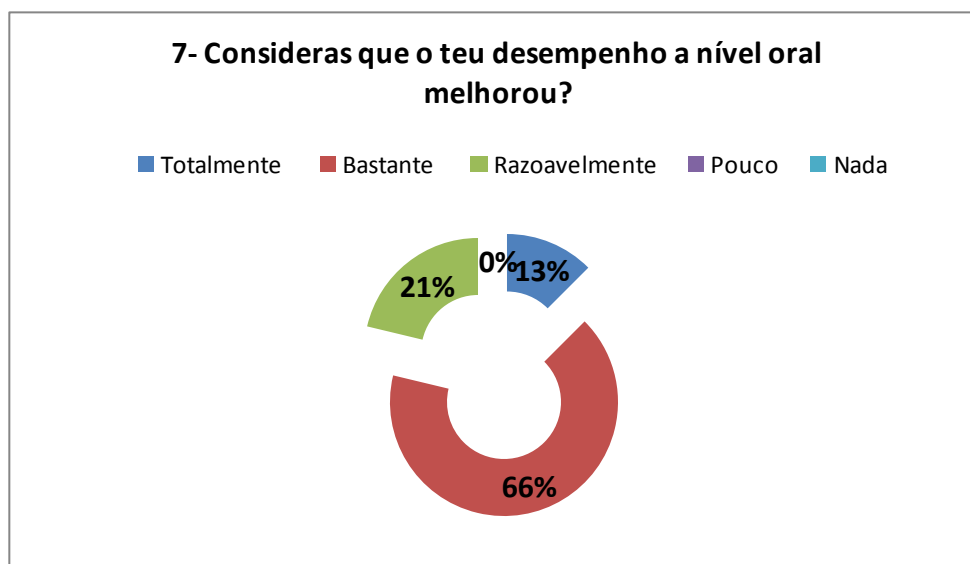
6 - Define o grau de importância que se deve dar à oralidade na aprendizagem da tua própria língua.

■ Totalmente importante ■ Bastante importante
■ Importante ■ Pouco importante
■ Nada importante



Na realidade, vinte alunos indicaram que a oralidade é «totalmente importante» para se aprender português; quarenta e um afirmaram que é «bastante importante»; dezanove que é «importante»; zero que é «pouco importante» e nenhum entende que o domínio da oralidade é «nada importante» durante o estudo da sua língua. Ou seja, esmagadoramente, os discentes têm consciência de que a oralidade tem importância para se aprender português.

Por fim, interrogados sobre a evolução do seu desempenho oral, os alunos responderam como se segue:



Dos oitenta alunos, dez afirmaram que o seu desempenho oral melhorou «totalmente», cinquenta e três que melhorou «bastante» e dezassete que melhorou «razoavelmente». Ora, conclui-se, portanto, que a realização de práticas letivas em contexto de sala de aula podem ser benéficas para a consciencialização dos aprendentes das suas dificuldades, não só a nível oral, como também linguístico.

Assim sendo, considera-se que este segundo inquérito serviu como ferramenta de avaliação das práticas letivas que o professor foi promovendo e desenvolvendo com os seus alunos e que, agora, deve, se for essa a necessidade, reformular algumas atividades orais em contexto de sala de aula, sem esquecer que essas mesmas atividades só farão sentido se os alunos forem levados a tomar consciência da importância da palavra oral para o «desenrolar» de uma aula. Deve ainda pensar noutras atividades que também facilitem a aprendizagem e a contínua consciencialização dos alunos das suas capacidades e dificuldades, comprovando-se, uma vez mais e inquestionavelmente, a ideia de Bentes (2010) de que os discentes devem fazer parte da sua própria aprendizagem, para que possam ampliar, eficazmente, as suas competências comunicativas e a sua formação intelectual e crítica, dentro e fora da comunidade escolar (Bentes, 2010).

CONCLUSÃO

*Feliz aquele transfere o que sabe
E aprende o que ensina*

*(versos do poema «A exaltação de Aninha (O Professor)
de Cora Coralina)*

Chegado o fim de todo o ciclo processual desenvolvido para se poder entender a importância da Oralidade durante a prática pedagógica, concluiu-se que aquela poderá estar, em comparação com outros domínios do conhecimento, em desvantagem, no que diz respeito ao tempo que lhe era e é, de modo geral, dedicado em contexto de sala de aula e que é, acima de tudo, uma componente do processo educacional que se encontra assente em preconceitos, provavelmente, fundamentados em medos, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores (acredita-se que não só dos de Língua Portuguesa/Português, mas também dos de todas as outras disciplinas), na falta de estratégias de concretização ou até em aspetos de cariz histórico-social.

Urge, portanto, reivindicar o devido espaço ao domínio da Oralidade, para mostrar aos alunos que é a partir da e na mesma que se fundamenta e representa a sua cultura. A fala é, decididamente, a construção do Homem e da História. Saliente-se, por exemplo, que a aceitação da língua escrita na sociedade deveu-se por existir inicialmente a literatura tradicional de transmissão oral (dentro de todos os seus géneros e tipologias textuais) que evocava vivências, ritos, valores, princípios de uma determinada região ou grupo de falantes (relembre-se os provérbios, as lenga-lengas, as cantigas populares, entre outros), ou, ainda, que há, atualmente, línguas ágrafas, isto é, que não têm escrita, como as línguas xavante, falada por índios brasileiros, changana, falada em Moçambique, e bergamasco, falada em Bérghamo, Itália, e, provavelmente, quem as fala não vê viabilidade cultural na existência de um registo gráfico das mesmas. De facto, não só cabe à escola ensinar o aluno a ler e a escrever, como também instruí-lo de forma que consiga relacionar a sua língua com as práticas linguísticas e discursivas desenvolvidas em comunidade.

Indiscutivelmente, a escola deve «guarnecer» o aluno de uma panóplia de competências que facilitem a convivência na sociedade, visto que, ao comunicar oralmente, usando as «ferramentas escolares», o discente também se apropria das estruturas e das funções da linguagem que fazem parte do mundo social. Marcuschi (2001) afirma que

o trabalho com a oralidade pode ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas nas quais a escrita já entrou de forma decisiva. (...) Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos aos preconceitos e à discriminação linguística, bem como às suas formas de disseminação (p. 83).

Acredita-se mesmo que o treino das competências orais na escola visa o verdadeiro desenvolvimento psicossocial do aluno, enquanto membro integrante e integrado num contexto social heterogéneo que ganha vida por haver um sistema comunicacional

primeiramente oral. E dessa opinião partilha Bakhtin (1999) para quem «a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstracto das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes» (p. 124).

Óbvio que não se pode esquecer que essa realização oral está sujeita a um conjunto de regras/normas, para que eficazmente alcance os seus objetivos. Teóricos há, como Hoetker Ahlbrand (1969) e Stodolsky, Ferguson e Wimpleberg (1981)²⁰, que apontam para a importância dada à transmissão de conhecimentos, à memorização e recitação por parte do aluno e à autoridade por parte do professor, a que corresponde uma certa regularidade da forma exterior do discurso verbal na aula (Loureiro, 2000: p. 101). Mas estas concepções podem enviesar a oralidade, se executadas cegamente.

Verificou-se, pela ação prática de atividades orais, que o processo comunicacional sofre influências de factores internos e externos à própria comunicação. Interagir oralmente com os alunos é ter de

a) respeitar os elementos linguísticos (relacionando a sua arbitrariedade, a sua linearidade e a sua (i)mutabilidade com os seus propósitos);

b) atender à prosódia para que a mensagem seja transmitida corretamente, mas sem eliminar especificidades linguísticas de cada falante (ressalve-se, a título de exemplo, que o professor e os alunos intervenientes neste projeto são de ilhas diferentes e, como tal, produtores de dialetos diferentes);

c) observar e analisar todos os elementos cinésicos desenvolvidos pelos participantes na comunicação, o que acaba por ser um processo interessante, já que, confrontados com uma situação idêntica, vários indivíduos podem apresentar uma linguagem corporal completamente diferente (desde os movimentos da cabeça, o piscar de olhos, o movimento do queixo e dos lábios, até à gesticulação, à posição de pés, das mãos);

d) compreender a existência inconsciente de elementos proxémicos que influenciam a comunicação:

1- durante toda a sua prática letiva, o professor verificou que a sua indumentária, por exemplo, influenciava a participação oral dos seus alunos²¹:

²⁰ Teóricos apenas referidos e não citados por Loureiro (2000: p. 101).

²¹ Para alguns teorizadores da área da Psicologia, pensar na intervenção oral implica ter de ser criativo e apostar na «sensibilidade intuitiva e estética, [no] jogo divertido e infinito, [na] identidade pessoal, [na] comunicação e [na] socialização, [na] motivação e [na] autonomia. A criatividade é o potencial mais poderoso na geração de algo novo, que é uma característica da essência humana, que é originária e originadora de possibilidades alternativas e originais (...)» (Amodo & Freire, 2005: p. 356). Partindo deste tópico, o professor foi verificando que poderia criar uma comunicação diferente e pessoal do real, atendendo aos contextos, através da experimentação e da mudança daquilo que está instituído como hábito fixo – o professor veste-se sempre de uma forma tão formal, porque representa o conhecimento. Como tal, fez-se usar da indumentária como ferramenta

- ao usar roupa menos formal como, por exemplo, calças de ganga, *t-shirts* com imagens alusivas a personagens de banda desenhada, de séries televisivas ou de filmes e sapatilhas, os alunos mostravam-se mais à vontade para participar, adotando uma postura bem mais descontraída, mantendo o contacto visual, não pensando muito na correção gramatical oral e tentando reformular, com o seu devido tempo e sem qualquer nervosismo, os seus pensamentos, presumindo, quiçá, que não estariam a ser avaliados sumativamente;

- ao usar roupa mais formal como camisas, calças de tecido e sapatos, os alunos sentiram-se mais acanhados, hesitando, por bastas vezes, em participar oralmente; o contacto visual já era um pouco mais fugaz, o desejo de reformulação de ideias não era o mesmo e a vergonha voltava a desenhar-se nas suas feições, provavelmente, porque induziram que a presença formal do professor apontava para uma situação de avaliação;

2- alguns alunos, na apresentação oral dos seus trabalhos, por exemplo, sentiram-se mais confortáveis por verem que o professor estava mais longe deles, outros, por terem o professor fisicamente mais próximo, mais seguros se sentiram;

3- a disposição das mesas numa sala²² também produz uma importante e simbólica influência nos alunos durante o ato comunicativo oral – os alunos

para alcançar os seus objetivos comunicativos, vestindo-se ora formalmente ora de maneira mais prática, conforme as ocasiões, e tentando que a produção oral se concretizasse, sem esquecer as regras do ato comunicativo. Consequentemente, o professor, e de acordo com Prado-Diez (2000), referido por Amado & Freire (2005), fomentou a aprendizagem «no sentido aberto, livre, lúdico e inovador do pensamento e da imaginação» (p. 357), a partir de procedimentos inéditos que podem conduzir a novas metas e espaços desconhecidos. Na verdade, o professor apercebeu-se que podia usar o «seu hábito» como estratégia de ensino e aprendizagem, concluindo, segundo a aplicação contextualizada do provérbio «o hábito faz o monge», que a «chave da expressão e da obra criativa é a estimulação do pensamento alternativo, imaginativo e inventivo, através do uso de técnicas de analogia, invenção, fantasia, entre outras formas de pensamento criativo» (p. 357). Ressalve-se que esta estratégia, pela sua particularidade, pode ser entendida como abstrata, o que implica que se dê possibilidade à sua aplicação para que se realize a sua viabilidade.

²² Relativamente aos pontos 2 e 3, e segundo Estrela (2002: p.40, citada por Amado e Freire, 2005: p. 316), a dinâmica criada numa turma depende não só do saber, como também do espaço e do tempo que se tem para se poder trabalhar com ela. Amado e Freire (2005) chegam mesmo a mencionar que «a opção do professor relativamente à organização do grupo reflecte-se em muitos outros aspectos da gestão de aula, designadamente, na organização do espaço pedagógico e na apropriação que dele fazem os diferentes intervenientes na situação; reflecte-se também nos processos, regras e redes de comunicação, nas relações interpessoais e nas relações de poder que no seio delas se constroem, assim como nos recursos didáticos que se afectam à actividade e no modo como estes são utilizados» (p. 316).

sentados nas duas primeiras filas da frente, por não estabelecerem contacto visual com os detrás, sentiam-se mais à vontade para falar, e os detrás, por se verem totalmente expostos, timidamente falavam – a estratégia a adotar em anos letivos posteriores será dispor, com a devida autorização da escola, as mesas dos alunos em U, para que todos se sintam equitativamente expostos, eliminando-se alguns dos elementos referidos anteriormente que, manifestados inconscientemente, podem dificultar a comunicação.

A partir destas situações, observadas ao longo da realização do projeto, foi importante diagnosticar e analisar as dificuldades comunicativas que os alunos iam revelando e, como estratégia de superação das mesmas, foram criados momentos nos quais se tentou alertar os alunos para as suas falhas, sem esquecer que a correção deveria ser feita de uma forma ligeira, lúdica, mas paralelamente didática, sem comprometer, claro está, as futuras participações orais dos alunos, já que o objetivo era, e é, mostrar-lhes que devem falar, participar oralmente, esclarecer as suas dúvidas, para que o processo de ensino-aprendizagem se promova com facilidade. Importa, evidentemente, mencionar que aqueles momentos foram imbuídos de um claro equilíbrio para não desmoralizar os alunos perante as suas dificuldades, pois dessa apresentação

emanará o desejo do aluno aprender e a necessidade de desempenhar as tarefas propostas, facto que, ao sentir-se realizado, sentir-se-á mais incentivado para desenvolver a sua capacidade de raciocínio e apresentar maior capacidade de adaptação a situações novas, fenómeno este que desencadeará nele mais auto-estima, mais confiança e mais segurança no seu modo de agir, de pensar, de ser e de autonomização, tanto a nível individual como a nível de participação na aula ou de envolvimento no processo de aprendizagem (Fernandes, 2012: p. 220).

Felizmente, os alunos demonstraram saber retirar a informação relevante das várias atividades orais propostas. Foram gradualmente capazes de criar pequenos textos, utilizando frases simples e vocabulário adequado, para focarem temáticas pessoais ou relacionadas com as vivências escolar e social. Os alunos começaram por ir usando um conjunto vocabular mais limitado, umas vezes sem se conseguirem fazer entender, outras já se explicando eficazmente e permitindo que os seus pares os entendessem e continuassem com o ato comunicativo. Nas últimas práticas letivas orais desenvolvidas, os discentes já conseguiram estruturar oralmente respostas, ideias, pensamentos e interagiram uns com os outros e com o professor, demonstrando maior disponibilidade comunicativa do que aquela que havia sido observada diretamente no início do ano letivo.

Assim o foi porque o professor desenvolveu um processo de comunicação oral gradativo (crescente) a nível de complexidade, para que os alunos fossem também gradualmente tomando consciência das suas dificuldades e, a partir delas, pudessem aperfeiçoar a sua capacidade oratória e, conseqüentemente, avaliar o seu progresso, já que, e segundo Fernandes (2012),

qualquer processo, acção ou meio psicopedagógico do professor não deve contrariar os mecanismos ou processos próprios do aluno, mas sim estimulá-los, melhorá-los e aperfeiçoá-los. O conteúdo das aprendizagens deverá estar em consonância com os objectivos do educando, de tal maneira que ele se envolva, em tal conteúdo, com entusiasmo, dinamismo, responsabilidade, envolvimento e clara consciência de tal processo. Uma tal consciencialização, por parte do aluno, leva-o a fixar-se nas realidades, a reflectir e a analisar as suas acções e a orientá-las em função dos seus centros de interesse, dos seus estímulos e das suas motivações, o que leva a construir-se a si próprio, a construir e a desenvolver o seu mundo interior, a descobrir e a organizar os seus valores, a sua maneira de ser, as suas ideias, os seus projectos e os seus ideais com consciência de que ele próprio é um ser biosociopsicológico, com individualidade, identidade e personalidade (p. 224).

Respeitando o que está programado para a disciplina de Língua Portuguesa/Português, e tendo em conta que não existe apenas um tipo de oralidade, mas vários, os alunos começaram por realizar atividades orais mais coloquiais, por serem mais informais, espontâneas, genéricas, dialogadas/conversacionais, subjetivas, interativas e privadas. Estas serviram de base e estrutura para as seguintes, as formais, mais preparadas ou planificadas, especializadas, individuais, objetivas, informativas e públicas.

Esta foi a lógica pensada até porque a meta a alcançar com a realização de todas as atividades orais era, principalmente, facultar aos alunos ferramentas para que se autoconsciencializassem de o que, para quem, quando, onde, como e por que motivo falar. Por outras palavras, trabalhou-se para que, e foi isso que aconteceu, o aluno pensasse mais no processo comunicativo do que no produto em si, fundamentando-se, assim, uma avaliação formativa e reflexiva do uso da língua oral. Houve, efetivamente, uma enorme preocupação em produzir uma comunicação estimulante, reconhecendo-se que o principal não seria «encher a cabeça dos alunos com muita informação a memorizar» (Amado & Freire, 2005: p. 318). O essencial era ensiná-los a aprender, torná-los intervenientes orais proativos com capacidade de pensar, «observar, relacionar, estruturar, analisar, justificar, sintetizar, correlacionar, inferir, entre outras...» (Moretto, 2002: p. 18, citado por Amado & Freire, 2005: p. 318).

Se o ciclo comunicativo oral tivesse sido concretizado a pensar no produto, os alunos não teriam tido o acompanhamento do professor e, por isso, continuariam com as mesmas dificuldades. Mais, o próprio ato comunicativo não teria qualquer espaço em contexto de sala de aula nem teria qualquer utilidade, pois não serviria de recurso para a aprendizagem (e para o ensino). Num cenário de trabalho solitário e desestruturado, o aluno teria de controlar todo o tipo de variantes para as quais não havia sido alertado e todo o produto estaria enviesado, vago.

Estrategicamente, o aluno foi acompanhado ao longo do processo, para que verificasse a sua progressão; foi recebendo ajuda individualizada para eliminar ou atenuar dificuldades. O objetivo foi mostrar-lhe que podia, e pode, usar a oralidade para conhecer melhor não só a sua própria língua, mas também o ato de comunicar. Como tal, foram facultados momentos de treino na sala de aula, com os quais os discentes puderam proceder às atividades de auto e coavaliação, sem esquecer a importância científica do seu trabalho. Assim foi porque

sendo o conhecimento de um indivíduo resultado das suas interações com o seu mundo circundante, é, de uma tal dialética que resulta o conhecimento progressivo do indivíduo e, este, através dos seus processos psicodinâmicos, vai, progressivamente, tomando consciência do seu próprio conhecimento e simultaneamente, identificando-o e integrando-o na sua identidade pessoal, a qual, sucessiva e gradativamente, é interiorizada como o centro da sua própria realidade, e, ao mesmo tempo, agente de todos os novos conhecimentos, graças aos processos de interação dinâmica, ativa, prolífera e fecundamente que se estabelece entre o «em si mesmo» do indivíduo e o seu mundo ambiental (Fernandes, 2012: p. 213)

Releve-se que o espaço que foi dado à Oralidade institui a mesma como uma ferramenta imprescindível ao desenvolvimento de capacidades específicas de «orador» e genéricas de «falante». E, porque cada aluno é um conjunto de idiossincrasias, nem sempre poderá ter havido concordância entre o que se concretizou e o que se pretendia. Manifestaram-se alguns constrangimentos que concorreram para que a comunicação não se estabelecesse nem, por consequência, o ensinar e o aprender. E, nestas e com estas situações, concluiu-se que o professor deve:

- primeiro, «possuir um bom conhecimento do seu grupo e dos alunos em particular para que ele possa identificar as situações, os problemas ou as dificuldades reais de cada um» (Fernandes, 2012: p. 228);

- segundo, recorrer a estratégias que, para além de reestabelecerem a interação oral, promovam a construção e a integração do saber que está em falta.

Daí a intrínseca necessidade de um processo de autoconsciencialização, de abertura e de disponibilidade do professor, fulcros essenciais do seu interaccionismo motivador, mobilizador e interactuante, tanto a nível da criação e desenvolvimento de auto-imagens positivas dos próprios alunos, como a nível de desenvolvimento de envolverias participativas nos processos de aprendizagem (Fernandes, 2012: p. 228).

É o professor que deve informar/motivar/ensinar o seu aluno a falar e a saber integrar conhecimentos, saberes. Mas também deve ter o apoio de instrumentos específicos, elaborados para o efeito, que lhe possibilitem a análise e a avaliação da coerência dos comportamentos verbais.

Numa perspectiva pedagógico-didática, aprendeu-se que a análise da interação verbal exige a utilização de recursos que, para além de estruturarem o processo e orientarem os oradores/falantes, possibilitem a compreensão de como os sujeitos da comunicação se relacionam oralmente e através de que práticas se pode adquirir e/ou desenvolver capacidades discursivas. Neste sentido, Loureiro (2000) afirmou que «a análise das estratégias implicadas nas formas de comunicar para além do interesse teórico intrínseco apresenta um interesse prático evidente, já que nos pode ajudar a entender as exigências que pesam sobre os alunos e professores nas situações comunicativas» (p. 107)

Aprendeu-se, ainda, que, num primeiro momento, há que pôr o aluno a falar, sem querer avaliar aquilo que diz, dando-lhe pistas informativas, tempo para pensar, para recolher informação e estruturar a sua resposta. Aliás, é a partir desta ação do docente que o aluno, sentindo-se mais seguro, poderá participar na tão pretendida interação verbal. Assim deverá ser porque

os discursos dos professores configuram actos de comunicação que não podem violar as normais regras da comunicação humana. Referimo-nos às regras que organizam e articulam a participação dos interlocutores e que se podem resumir no compromisso entre «o dado» e «o novo». De acordo com este compromisso, o professor ao iniciar a sua explicação deve «negociar» com os alunos seus interlocutores quais os conhecimentos que se podem considerar sabidos, «o dado», e que serão o ponto de partida em que assentará a comunicação posterior. Aqui o professor deve incluir os conhecimentos necessários para constituir o ponto de partida da comunicação para a apresentação de conteúdos novos, «o novo». Na apresentação destes conteúdos o professor teria como especial cuidado a selecção daqueles que resultem verdadeiramente informativos e a sua organização, para que o aluno os possa perceber e representar como dotados de articulação e coerência. Este processo de comunicação é um processo auto-regulado em que os interlocutores necessitam avaliar a sua evolução, com o fim de confirmar se efectivamente se criou um ponto de partida comum (Loureiro; 2000, p. 107).

Por outras palavras, toda esta dinâmica motivacional deve estruturar-se como um processo de ação que tem em conta o meio exterior e o meio interior do educando, orientando o seu comportamento, mudando as suas atitudes, reduzindo as tensões existentes entre ele e o objeto, conduzindo-o, portanto, à obtenção dos objetivos propostos anteriormente.

Por isso, se um professor pretender criar um cenário de comunicação oral efetiva com os alunos,

deverá ter consciência de que a aprendizagem não é obra sua mas sim do aluno. Portanto deverá ser sensível, atento, competente e bom observador, criando condições que gerem motivação, interesse, actividade e investimento por parte dos alunos. Só assim o processo de ensino-aprendizagem será um processo rentável e eficiente, visto criar nos alunos o desejo e a necessidade de aprender, e, simultaneamente, dinamizar a sua própria pessoa, conduzindo-se e orientando-se pelo seu próprio «princípio do prazer», o que leva o aluno a envolver-se na acção, a integrar-se na realidade e a compreender e a aceitar o outro tal como ele é.

É que, de facto, estando os mecanismos de aprendizagem alicerçados nos efeitos das interações do indivíduo com o meio, dos órgãos dos sentidos do indivíduo com as sensações, percepções e recepções dos estímulos, e da experiência anterior com o sistema nervoso central, o qual elabora representações, processa informações, memoriza e codifica conceitos, a nível pragmático, o processo motivacional deverá atrair a atenção dos alunos, dar a cada um a possibilidade de estabelecer e alcançar os próprios objectivos, favorecer a avaliação constante dos progressos alcançados e possibilitar discussões e debates, o que deverá conduzir o aluno à valorização dos seus estímulos interiores e à criação e ao desenvolvimento de intenções, de expectativas e de planos que o levam a aprender e a dar resposta às suas necessidades de participação, de estima, de realização, de segurança, de conhecimento, de compreensão e de amor (Fernandes, 2012: p. 225).

E partindo da análise e da avaliação do que se fez deste projeto de investigação-ação, importa relevar positivamente o facto de todo o trabalho desenvolvido, e aqui demonstrado, ter tido como cenário o próprio contexto de trabalho do investigador, o que autenticou os resultados obtidos, uma vez que o professor em questão pôde ir implementando as várias estratégias orais e, após a avaliação das mesmas, foi reformulando o que deveria ser reestruturado, para que os seus alunos pudessem, também eles, reformular, melhorar e colmatar as suas dificuldades comunicativas orais. Esta experiência real também ganhou força, porque o docente investigador conseguiu orientar e motivar os seus discentes a produzirem momentos orais, esquecendo eles os seus medos e tentando melhorar as suas falhas, e porque ele próprio também foi observando e refletindo como poderia promover a oralidade em contexto de sala de aula, elaborando, como instrumentos de apoio, planos-guia, grelhas de auto, hetero e coavaliação e fichas de trabalho motivacionais alusivas ao domínio que aqui se trata.

Infelizmente, entende-se que este projeto poderia ter outras provas de análise que pudessem fundamentar ainda mais os resultados alcançados com as estratégias orais desenvolvidas. Ainda que, e tal como mencionado anteriormente, o objetivo de todo este projeto fosse promover a Oralidade junto dos alunos em contexto de sala de aula, a partir de regras estruturais, teria sido útil para esta dissertação se tivesse havido um registo audiovisual e escrito de intervenções de alguns alunos ao longo de todo o processo que compôs este projeto. Além disso, um projeto que pretenda analisar, investigar, promover e trabalhar sobre um domínio tão complexo e completo como é a Oralidade não pode estar circunscrito a dois, três ou quatro momentos de análise. E mesmo trabalhá-lo durante um ano letivo mostra-se insuficiente, porque, primeiro, há outros domínios que também devem ter tempo de antena; segundo, só se consegue alcançar os verdadeiros resultados no fim de um ciclo de escolaridade, ou seja, seria pertinente e interessante continuar a trabalhar com os alunos envolvidos neste projeto até ao final do décimo segundo ano de escolaridade, para se verificar se eles terminam o secundário com uma perspetiva completamente diferente sobre o falar, o expor-se publicamente.

Assim sendo, sugere-se que se promovam mais ações de formação sobre a oralidade junto de todos os docentes das várias áreas curriculares, não só para eles poderem partilhar as suas frustrações no que diz respeito aos problemas comunicativos que ocorrem nas suas aulas, como também para, juntos, encontrarem as devidas estratégias e soluções, atendendo aos seus contextos e aos seus alunos. E, talvez, estas mesmas situações, se registadas e analisadas, servirão de objeto de aprofundamento de investigação pelo estudo mais pormenorizado.

Tudo isto porque, se pensarmos na nossa língua e na forma como a transmitimos oralmente, estaremos certamente a construir a nossa identidade.

Referências Bibliográficas (e Leituras Complementares)

- Amado, J., & Freire, I. (2005). A gestão da sala de aula. In Bahia, S., & Miranda, G. L. (org.). *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa. Relógio de Água.
- Anderson, O. R. (1974) Research on structure in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 11, pp. 219 – 230.
- Angra do Heroísmo (2015). Câmara Municipal de Angra do Heroísmo. *Carta Educativa de Angra do Heroísmo*. Câmara Municipal de Angra do Heroísmo.
- Antunes, I. (2003) *Aula de Português: encontro e interação*. Rio de Janeiro.
- Antão, J. (1997) *Comunicação na Sala de Aula*. 3ª edição. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto. Edições ASA.
- Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e a filosofia da linguagem*. São Paulo. Hucitec.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. London. Penguin Books.
- Barbosa, M. L., Ferreira, I. G., & Freitas, E. M. (2015). *O Caminho das Palavras*. Porto. Areal Editores.
- Bellack, A.; Kliebard, H.; Hynman, R. & SMITH Jr. F. (1966). *The language in the classroom*. New York. Teachers College Press.
- Bentes, A. C. (2010). *Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola*. Capítulo 6. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coleção *Explorando o Ensino*; volume 19.
- Bernstein, B. (1985). On Pedagogic course. In RICHARDSON, J. (ed). *Handbook of theory and research in sociology of education*. New York. Greenwood Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nova Iorque.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1986). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 9ª edição. Petrópolis. Vozes.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Brown, G., & YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987) *Language teaching – a scheme for teacher education - Speaking*. Oxford : Oxford University Press.
- Campbell, J. (1993) *Técnicas de Expressão Oral*. Manuela Madureia (tradução de). Lisboa. Editorial Presença.

- Castro, R. (1991). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas de interacção e tomada da palavra*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Castro, R., Afonso, A., Pacheco, J., Magalhães, J. (1993). *Conteúdos e contextos de reforma curricular no 11º ano de escolaridade*. Lisboa. I.I.E..
- Castilho, A. T. (1998). *A língua falada no ensino do português*. São Paulo. Contexto.
- Cavaco, M. H. (1991). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora.
- Cazden, C. B. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (3ª edição: pp. 432-463).
- Coste, D., & Gallison, R. (conceção, organização e revisão de). (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Duarte, I. M., Silva, F., Veloso, J., & Viegas, F. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico.Oral*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Duarte, I. M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In Cezar Henriques, Claudio & Simões, Darcília (orgs.). *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*, Rio de Janeiro, Editora Europa, 2008 - pp. 210-232.
Publicado online em <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/32.pdf> e em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf>.
- Ehlich, K.(?). School discourse as dialogue?. In Dascal, M. (ed.). *Dialogue: an interdisciplinary approach*. Amsterdam/ Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- Edwards, D., & Mercer, N. M. (1987). *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. London. Methuen.
- Fernandes, E. (2003). *Psicologia da educação escolar moderna*. Porto. Edipanta.
- Gaspar, T. (Org.). (2007). *A Educação em Portugal (1986 – 2006): alguns contributos de investigação*. 1ª edição. Lisboa. Edição – Conselho Nacional da Educação.
- Holec, H. (1985). You did say “oral interactive discourse”?. In Ryley, P. (ed.). *Discourse and Learning*. London. Longman.
- Kaye, B. (1977). *Formação de Professores: Participação na Aprendizagem – um relatório de experiência*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Kleiman, A., & Signorini, I. (Org.). (2001). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre - RS: Artes Médicas. 119 p.
- _____(Org.). (1995). *Os significados do letramento*. Campinas - SP: Mercado das Letras

- Kramsch, C., Crocker, E. (1985). *Reden Mitreden Dazwischenreden. Managing conversations in German*. Boston. Massachusetts. Heinle & Heinle Publ..
- Lemos (de), M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. In Bahia, S., & Miranda, G. L. (org.). *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa. Relógio de Água.
- Lopes, M. I. G. (2010). *A aprendizagem como objecto de ensino e aprendizagem na aula de Português*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Cabo Verde. Cabo Verde).
- Loureiro, M .J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto. Edições ASA.
- Marcuschi, L. A. (2005). *Oralidade e letramento como práticas sociais*. Belo Horizonte. Autêntica.
- Mendonça, A., et al (2003). *Métodos e Técnicas de Expressão Oral – Ensinos Básico e Secundário*. Porto. Edições ASA.
- Milanez, V. (1993). *Pedagogia do Oral: condições e perspectivas para a sua aplicação no português*. Campinas. São Paulo. Sama.
- Mchoul, A. (1978). *The organization of turns at formal talk in the classroom. Language in society*. Nº 7. (?)
- Neves, M. H. M. (2004). *Que gramática se usa na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Contexto.
- Nóvoa, A. (Org.). (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In Nóvoa, A. *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J., et al. (1996) *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor: Relatório de investigação*. Braga. Universidade do Minho.
- Pedro, E. (1982). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em português*. Lisboa. Edições Rolim.
- Peel, M. (1992). *A comunicação com sucesso*. Lisboa. Editorial Presença.
- Pimentel, A. (filho). (?). *Lições na Pedagogia Geral e de História de Educação*. 1º vol. Guimarães e Companhia.
- Pinto, M. G. C., & Veloso, J. (2006). *Aprendizagem da leitura e da escrita: Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE*. Porto. Faculdades de Letras do Porto.
- Pinto, M. G. C. (2009). *A linguagem ao vivo*. Porto. Faculdades de Letras do Porto.
- Power, C. (1989). Ciclos de enseñanza. In Usen, T., & Postlethwaite, T. N. (eds). *International Journey of Science Teaching*. Vol.10. In Loureiro, M. J. (2000) *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto. Edições ASA.

- Recasens, M. (1994). *Como Estimular a Expressão Oral na Aula*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas.
- Rojo, R. H. R. (1998). *Alfabetização e Letramento- Perspetivas Linguísticas*. Campinas. Mercado de Letras.
- Riley, P. (1978). *Discourse networks in classroom interaction: some problems in communicative language teaching*. *Mélanges Pédagogiques*. Nancy. C.R.A.P.E.L..
- _____. (1985a). Discourse. Introduction. In Riley, P. (ed.). *Discourse and learning*. London. Longman.
- _____. (1985b). When communication breaks down. Levels of coherence in discourse. In Riley, P. (ed.). *Discourse and learning*. London. Longman.
- Rodrigues, R. (1993). Notas Finais. In Gal, R. *História da Educação*. 3ª edição. Lisboa. Vega, Limitada.
- Sá-Chaves, I. (1989). *Professores, Eixos de Mudança – o pensamento pedagógico na post-modernidade*. Aveiro. Livraria Estante Editora.
- Saramago, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote – Caderno V. Caminho*.
- Serrão, J. (1981). Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino. In Silva, M., & Tamen, M. I. (coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygostky. In Bahia, S., & Miranda, G. L. (org.). *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa. Relógio de Água.
- Sousa (de), M. de L. D. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Rio Tinto. Edições ASA.
- Sinclair, J., & Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford. Oxford University Press.
- Sinclair, J. Mch., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London. Oxford University Press.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.
- _____. (ed). (1993a). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge. Cambridge University Press.
- _____. (ed). (1993b). Introduction: The New Literacy Studies. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Stubbs, M. (1983). *Language, schools and classrooms*. London. Methuen. [Trad. Port. *Linguagem, escolas e aulas*. Lisboa. Livros Horizonte. 1987.]

- Ullmann, S. (1964). *Semântica – Uma Introdução à Ciência do Significado*. 4ª edição. Lisboa. Fundação Calbuste Gulbenkian. Tradução de J. A. Osório Mateus.
- Vieira, F. (1990). Iniciativa e Aprendizagem na Aula de Língua Estrangeira. In *Revista Portuguesa de Educação*. 3(1).
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. 1ª edição. Lisboa. Editorial Presença.
- Woods, Peter. (1991). Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In Nóvoa, A. *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora.

ANEXOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Portaria n.º 304-B/2015

de 22 de setembro

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos.

Com base nos pressupostos e nas matrizes curriculares contidos naquele diploma legal veio a Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, regulamentar a organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação e definir as regras aplicáveis à sua oferta.

Com base na experiência da aplicação desta portaria e com a homologação do novo programa e Metas curriculares da disciplina de Português, importa agora fazer pequenas alterações à referida portaria, em particular na valoração do domínio da oralidade desta disciplina e em regras e procedimentos da avaliação dos alunos em geral.

Assim:

Ao abrigo do disposto no n.º 3 do artigo 6.º e no n.º 6 do artigo 23.º, ambos do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual:

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação e Ciência, o seguinte:

Artigo 1.º

Objeto

O presente diploma procede à primeira alteração à Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, que define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo e estabelece ainda os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos, bem como os seus efeitos.

Artigo 2.º

Alteração à Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto

Os artigos 7.º, 21.º, 23.º e 24.º da Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, passam a ter a seguinte redação:

«Artigo 7.º

[...]

- 1 —
- a)
- b)
- c)
- 2 —
- 3 —
- a)
- b)
- c)
- d)

- 4 —
- 5 —

a) Na disciplina de Português, a componente de oralidade tem um peso de pelo menos 20 % no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do n.º 2 do artigo 9.º;

- b)
- c)

Artigo 21.º

[...]

- 1 —
- 2 —
- 3 —
- 4 —
- 5 —
- 6 —
- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)

7 —

8 — O encarregado de educação pode ainda, se assim o entender, no prazo de cinco dias úteis após a data de receção da resposta ao pedido de revisão, interpor recurso hierárquico para o órgão competente do Ministério da Educação e Ciência, quando o mesmo for baseado em vício de forma existente no processo.

- 9 —

Artigo 23.º

[...]

- 1 —
- 2 —
- a) Um diploma que ateste a conclusão do nível secundário de educação e indique o curso concluído, a respetiva classificação final e o nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e o Quadro Europeu de Qualificações;

b) Um certificado que ateste o nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e o Quadro Europeu de Qualificações, discrimine as disciplinas e as respetivas classificações finais, bem como as classificações de exame obtidas nas disciplinas em que foi realizado.

- 3 —
- 4 —
- 5 —
- 6 —
- 7 —

Artigo 24.º

[...]

- 1 —
- 2 —

- 3 —
 4 —
 5 —
 6 —
 7 — Na situação em que à data do início do ano escolar os alunos já tenham atingido os 18 anos de idade não é permitida a frequência pela terceira vez do mesmo curso no mesmo ano de escolaridade, salvo no caso de faltar aos alunos no máximo duas disciplinas para a conclusão do ensino secundário.
 8 — Os alunos que tenham completado 20 anos de idade até à data de início do ano escolar devem preferen-

cialmente matricular-se em cursos do ensino recorrente, ou noutras ofertas de educação destinadas a adultos.
 9 —
 10 — »

Artigo 3.º

Entrada em vigor

A presente portaria entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

O Ministro da Educação e Ciência, *Nuno Paulo de Sousa Arrobas Crato*, em 22 de setembro de 2015.

1.ª SÉRIE



DIÁRIO DA REPÚBLICA

Depósito legal n.º 8814/85 ISSN 0870-9963

Diário da República Eletrónico:

Endereço Internet: <http://dre.pt>

Contactos:

Correio eletrónico: dre@incm.pt

Tel.: 21 781 0870

Fax: 21 394 5750

Toda a correspondência sobre assinaturas deverá ser dirigida para a Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A. Unidade de Publicações, Serviço do Diário da República, Avenida Dr. António José de Almeida, 1000-042 Lisboa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Portaria n.º 243-A/2012

de 13 de agosto

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, introduzindo, designadamente, uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas.

Assim, a organização dos tempos letivos passa a ser gerida de forma flexível, ficando a definição da duração das aulas ao critério de cada escola, estabelecendo-se um mínimo de tempo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir.

Importa agora, com base nos pressupostos presentes na revisão da estrutura curricular do ensino secundário geral, harmonizar os planos de estudos dos cursos de ensino artístico especializado nos domínios das Artes Visuais e Audiovisuais, oferta vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior ou orientada na dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos. Visa-se, desta forma, valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada.

Assim:

Ao abrigo do disposto nos n.ºs 3 do artigo 6.º e 6 do artigo 23.º, ambos do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho:

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação e Ciência, o seguinte:

CAPÍTULO I

Objeto, organização e funcionamento

Artigo 1.º

Objeto

1 — O presente diploma cria, no âmbito do ensino secundário, em conformidade com a matriz do anexo v do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, os planos de estudos do curso de Design de Comunicação, do curso de Design de Produto e do curso de Produção Artística, na área das Artes Visuais, e do curso de Comunicação Audiovisual, na área dos Audiovisuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo nos termos constantes dos anexos I a IV da presente portaria, da qual fazem parte integrante.

2 — O presente diploma estabelece, ainda, o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos no número anterior.

Artigo 2.º

Organização dos cursos

1 — Os planos de estudos integram as componentes de formação geral, científica e técnico-artística.

2 — A matriz curricular do 10.º ano é comum a todos os cursos a fim de proporcionar ao aluno uma formação estruturante ao nível da aquisição dos conhecimentos e capacidades essenciais inerentes a uma cultura visual e estética em arte, design e audiovisual.

3 — Os planos de estudos incluem, nas componentes de formação científica e técnico-artística, entre outras, disciplinas bienais de opção, cuja escolha é feita em função do percurso formativo pretendido e das possibilidades de oferta da escola.

4 — Para efeitos do número anterior, o aluno inicia no 11.º ano uma disciplina bienal de opção escolhida de entre os leques de opções definidos para as componentes de formação científica e técnico-artística.

5 — No âmbito da disciplina de Projeto e Tecnologias da componente de formação técnico-artística, o aluno opta, no 12.º ano, por uma especialização de entre as definidas para o respetivo curso.

6 — A disciplina de Projeto e Tecnologias integra, no 12.º ano, formação em contexto de trabalho com uma carga anual entre 120 e 132 horas.

7 — Os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, ao abrigo da sua autonomia e no desenvolvimento do seu projeto educativo, podem apresentar propostas que, cumprindo no mínimo as matrizes curriculares legalmente estabelecidas, as complementem.

8 — As propostas previstas no número anterior são apresentadas e aprovadas pelos serviços do Ministério da Educação e Ciência com competências ao nível do processo do planeamento da rede de ofertas educativas, devendo sempre atender à necessidade de incorporar, no plano de estudos respetivo, a natureza complementar da oferta, ficando a sua aprovação dependente da disponibilidade de recursos humanos e físicos e da avaliação dos fundamentos pedagógicos.

Artigo 3.º

Gestão do currículo

1 — Ao abrigo da sua autonomia, os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente, desde que respeitem as cargas horárias semanais, constantes dos anexos I a IV, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

2 — A organização dos planos de estudos em minutos obedece às seguintes regras de gestão de tempos letivos:

a) Os tempos apresentados para cada disciplina correspondem, salvo no que respeita às disciplinas da componente científica e à disciplina de Educação Moral e Religiosa, aos tempos mínimos a aplicar;

b) Não podem ser aplicados os tempos mínimos em simultâneo a todas as disciplinas, sem prejuízo de poderem ser feitos ajustes de compensação entre semanas.

3 — O percurso formativo do aluno pode ser diversificado e complementado mediante a inscrição noutras disciplinas, de acordo com a oferta educativa e formativa da escola, sem prejuízo do disposto nas alíneas seguintes:

a) O registo da frequência e do aproveitamento nestas disciplinas consta do processo do aluno, expressamente como disciplinas de complemento do currículo, contando as respetivas classificações para o cálculo da média final de curso, por opção do aluno, desde que integrem o plano de estudos do respetivo curso;

b) A classificação obtida nestas disciplinas não é considerada para efeitos de transição de ano e de conclusão de curso.

4 — Após a conclusão de qualquer curso, o aluno pode frequentar outro curso ou outras disciplinas do mesmo ou de outros cursos, de acordo com a oferta educativa e formativa da escola.

5 — A classificação obtida nas disciplinas referidas no número anterior pode contar, por opção do aluno, para efeitos de cálculo da média final de curso, desde que a frequência seja iniciada no ano seguinte ao da conclusão do curso e as disciplinas integrem o plano de estudos do curso concluído.

Artigo 4.º

Formação em contexto de trabalho

1 — A formação em contexto de trabalho (FCT) consiste num conjunto de atividades profissionais desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades técnico-artísticas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso frequentado pelo aluno.

2 — A FCT realiza-se, preferencialmente, em posto de trabalho, em *ateliers*, empresas ou noutras organizações, sob a forma de experiências de trabalho pontuais ou sob a forma de estágio.

3 — A FCT pode ainda assumir a forma de simulação de um conjunto de atividades profissionais relevantes para o perfil de saída do curso a desenvolver em condições similares às do contexto real de trabalho, integrada na disciplina de Projeto e Tecnologias.

Artigo 5.º

Organização e desenvolvimento da formação em contexto de trabalho

1 — A organização e o desenvolvimento da FCT obedecem a um plano, elaborado com a participação das partes envolvidas e assinado pelo órgão de gestão e administração da escola, pela entidade de acolhimento, se for o caso, pelo aluno e ainda pelo encarregado de educação, caso o aluno seja menor de idade.

2 — O plano a que se refere o número anterior, depois de assinado pelas partes, é considerado como parte integrante do contrato de formação subscrito entre a escola e o aluno e identifica os objetivos, o conteúdo, a programação, o período, o horário e o local de realização das atividades, as formas de monitorização e o acompanhamento do aluno, com a identificação dos responsáveis, bem como os direitos e deveres dos intervenientes da escola e, se for o caso, da entidade onde se realiza a FCT.

3 — Quando realizada em posto de trabalho, a concretização da FCT é antecedida e prevista em protocolo enquadrador, celebrado entre a escola e as entidades de acolhimento, as quais devem desenvolver atividades profissionais compatíveis e adequadas ao perfil de desempenho visado pelo curso frequentado pelo aluno.

4 — Quando as atividades da FCT são desenvolvidas fora da escola:

a) A orientação e o acompanhamento do aluno são partilhados, sob coordenação da escola, entre esta e a entidade de acolhimento, cabendo a esta entidade designar monitor para o efeito;

b) Os alunos têm direito a um seguro que garanta a cobertura dos riscos das deslocações a que estão obrigados, bem como das atividades a desenvolver.

5 — Os contratos e protocolos referidos nos n.ºs 2 e 3 não geram nem titulam relações de trabalho subordinado e caducam com a conclusão da formação para que foram celebrados.

Artigo 6.º

Regulamento da formação em contexto de trabalho

1 — A FCT rege-se por regulamento específico aprovado pelos órgãos de gestão e administração da escola, que integra o respetivo regulamento interno, em todas as matérias não previstas na presente portaria ou outra legislação aplicável.

2 — O regulamento da FCT define, obrigatoriamente, o regime aplicável às modalidades efetivamente adotadas pela escola para a sua operacionalização, a forma de controlo da assiduidade do aluno e a fórmula de apuramento da respetiva classificação final, com o peso relativo a atribuir às suas diferentes modalidades ou etapas de concretização.

Artigo 7.º

Diretor de curso

1 — A articulação entre a aprendizagem nas disciplinas que integram as diferentes componentes de formação é assegurada por um diretor de curso, designado pelo órgão de gestão e administração da escola, ouvido o conselho pedagógico ou equivalente, preferencialmente de entre os professores profissionalizados que lecionam as disciplinas da componente de formação técnico-artística.

2 — Ao diretor de curso compete, sem prejuízo de outras competências definidas no regulamento interno:

a) Assegurar a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas do curso;

b) Organizar e coordenar as atividades a desenvolver no âmbito da formação técnico-artística;

c) Participar em reuniões de conselho de turma, no âmbito das suas funções;

d) Articular com os órgãos de gestão e administração da escola no que respeita aos procedimentos necessários à realização da prova de aptidão artística (PAA);

e) Assegurar, se for o caso, a articulação entre a escola e as entidades envolvidas na FCT, identificando-as, fazendo a respetiva seleção, preparando protocolos, procedendo à distribuição dos alunos por cada entidade e coordenando o acompanhamento dos mesmos, em estreita relação com o professor da especialização;

f) Assegurar a articulação com os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo;

g) Coordenar o acompanhamento e a avaliação do curso.

Artigo 8.º

Professor-orientador da formação em contexto de trabalho

1 — A supervisão da FCT cabe:

a) Ao professor-orientador, docente que assegura a especialização do curso, em representação da escola;

b) Ao monitor, em representação da entidade de acolhimento.

2 — São funções do professor-orientador planear, acompanhar e avaliar a FCT, em conjunto com o monitor e o

aluno, nos termos definidos no regulamento da FCT, e em articulação com o diretor de curso.

CAPÍTULO II

Avaliação

SECÇÃO I

Processo de avaliação

Artigo 9.º

Intervenientes

1 — Intervêm no processo de avaliação:

- a) O professor;
- b) O aluno;
- c) O conselho de turma;
- d) O diretor de curso;
- e) Os órgãos de gestão e administração da escola;
- f) O encarregado de educação;
- g) O monitor designado pela entidade de acolhimento, se for o caso;
- h) Os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo;
- i) Os representantes das associações empresariais, profissionais e sindicais;
- j) Personalidades de reconhecido mérito na área artística do curso ou nos sectores profissionais afins aos cursos;
- k) A administração educativa.

2 — A escola deve assegurar as condições de participação dos alunos e dos encarregados de educação, dos serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo e dos demais intervenientes, no processo de avaliação, nos termos definidos no regulamento interno.

Artigo 10.º

Critérios de avaliação

1 — Compete ao conselho pedagógico da escola ou equivalente definir no início do ano letivo os critérios de avaliação para cada ano de escolaridade, disciplina, FCT e prova de aptidão artística, sob proposta dos departamentos curriculares e dos diretores de curso.

2 — Os critérios de avaliação constituem referenciais comuns no interior de cada escola, sendo operacionalizados pelo conselho de turma.

3 — O órgão de gestão e administração da escola assegura a divulgação dos critérios aos vários intervenientes.

Artigo 11.º

Produção de informação

1 — A produção de informação sobre a aprendizagem dos alunos é da responsabilidade:

a) Do professor ou equipa de professores responsáveis pela organização do processo de ensino, quando se trate de informação a obter no seu decurso;

b) Do conselho pedagógico ou equivalente, quando se trate de informação a obter através da realização de provas de equivalência à frequência ou da prova de aptidão artística;

c) Dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, quando se trate de informação a obter através da realização de exames finais nacionais.

2 — A informação a que se refere a alínea a) do número anterior é obtida através de diferentes meios, de acordo com a natureza da aprendizagem e dos contextos em que a mesma ocorre.

3 — As provas de equivalência à frequência, a que se refere a alínea b) do n.º 1, podem ser de um dos seguintes tipos, de acordo com as características de cada disciplina e em função dos parâmetros previamente definidos:

a) Prova escrita (E);

b) Prova oral (O), que consiste numa prova cuja realização depende da capacidade de expressão oral do aluno e que implica a presença de um júri, que deve elaborar um registo estruturado do desempenho do aluno;

c) Prova prática (P), que consiste numa prova cuja resolução implica a manipulação de materiais, instrumentos e equipamentos, com eventual produção escrita, incidindo sobre o trabalho prático produzido e podendo implicar a presença de um júri, que deve elaborar um registo estruturado do desempenho do aluno;

d) Prova escrita com componente prática (EP), que consiste numa prova escrita com uma componente prática/experimental, implicando esta última a presença de um júri ou do professor da disciplina que deve elaborar um registo estruturado do desempenho do aluno e podendo ser também exigido ao aluno a elaboração de um relatório respeitante à componente prática/experimental, a anexar à componente escrita.

4 — As provas, referidas no número anterior, incidem sobre os conhecimentos correspondentes à totalidade dos anos de escolaridade que constituem o plano curricular da disciplina em que se realizam.

5 — A prova de aptidão artística (PAA), a que se refere a alínea b) do n.º 4 do artigo 13.º, consiste na defesa de um projeto, apresentado perante um júri, consubstanciado num produto demonstrativo de conhecimentos e capacidades técnico-artísticas adquiridos pelo aluno ao longo da sua formação, e do respetivo relatório final com a apreciação crítica do projeto realizado.

6 — São obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade integrados no processo de ensino, de acordo com as alíneas seguintes:

a) Na disciplina de Português, a componente de oralidade tem um peso de 25 % no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do n.º 4 do artigo 13.º;

b) Nas disciplinas de Língua Estrangeira e Português Língua Não Materna (PLNM) a componente de oralidade tem um peso de 30 % no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do n.º 4 do artigo 13.º

7 — São obrigatórios momentos formais de avaliação da dimensão prática ou experimental, integrados no processo de ensino, nas disciplinas em que tal seja definido, de acordo com orientações da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.)

Artigo 12.º

Registo, tratamento e análise da informação

1 — Em cada escola devem ser desenvolvidos procedimentos de registo, tratamento e análise dos resultados da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos, proporcionando o desenvolvimento de práticas de autoavaliação da escola que visem a melhoria do seu desempenho.

2 — A informação tratada e analisada é disponibilizada à comunidade escolar.

SECÇÃO II

Especificidades da avaliação

Artigo 13.º

Avaliação sumativa interna

1 — A avaliação sumativa interna traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

2 — A avaliação sumativa interna é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola.

3 — A avaliação sumativa interna destina-se a:

a) Informar o aluno e ou o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem em cada disciplina;

b) Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.

4 — A avaliação sumativa interna realiza-se:

a) Através da formalização em reuniões do conselho de turma no final dos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos;

b) Através da PAA;

c) Através de provas de equivalência à equivalência.

5 — A avaliação sumativa em cada disciplina, na PAA e na FCT é expressa na escala de 0 a 20 valores.

Artigo 14.º

Formalização da avaliação sumativa interna

1 — A avaliação sumativa interna é formalizada em reuniões do conselho de turma, no final dos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos, tendo, no final do 3.º período, as seguintes finalidades:

a) Apreciação global do trabalho desenvolvido pelo aluno e do seu aproveitamento ao longo do ano;

b) Atribuição, no respetivo ano de escolaridade, de classificação de frequência ou de classificação final nas disciplinas e na FCT;

c) Decisão, conforme os casos, sobre a progressão nas disciplinas ou transição de ano, bem como sobre a aprovação em disciplinas terminais dos 11.º e 12.º anos de escolaridade.

2 — A avaliação sumativa interna é da responsabilidade conjunta e exclusiva dos professores que compõem o conselho de turma, sob critérios aprovados pelo conselho pedagógico ou equivalente, de acordo com o disposto no n.º 1 do artigo 10.º

3 — A classificação a atribuir a cada aluno é proposta ao conselho de turma pelo professor de cada disciplina e pelo professor ou professores-orientadores da FCT.

4 — A decisão quanto à classificação final a atribuir a cada aluno é da competência do conselho de turma.

5 — Compete ao diretor de turma coordenar o processo de tomada de decisões relativas a esta forma de avaliação sumativa e garantir a sua natureza globalizante, bem como o respeito pelos critérios de avaliação referidos no n.º 1 do artigo 10.º

Artigo 15.º

Prova de aptidão artística

1 — O projeto defendido na PAA centra-se em temas e problemas perspetivados e desenvolvidos pelo aluno, sempre que possível em estreita ligação com os contextos de trabalho, e realiza-se sob orientação e acompanhamento de um ou mais professores.

2 — Tendo em conta a natureza do projeto, este pode ser desenvolvido em equipa desde que, em todas as suas fases e momentos de concretização, seja visível e avaliável a contribuição individual específica de cada um dos respetivos membros.

Artigo 16.º

Conceção e concretização do projeto

1 — A concretização do projeto compreende três momentos essenciais:

a) Conceção;

b) Desenvolvimento devidamente faseado;

c) Autoavaliação e elaboração do relatório final.

2 — O relatório final, a que se refere a alínea c) do número anterior, integra:

a) A fundamentação da escolha do projeto;

b) As realizações e os documentos ilustrativos da concretização do projeto;

c) A análise crítica global da execução do projeto, considerando as principais dificuldades e obstáculos encontrados e as formas encontradas para os superar;

d) Os anexos contendo, designadamente, os registos de autoavaliação das diferentes fases do projeto e das avaliações intermédias do professor ou professores-orientadores da PAA.

Artigo 17.º

Júri da prova de aptidão artística

1 — O júri de avaliação da PAA é designado pelo órgão de gestão e administração da escola e tem a seguinte composição:

a) O diretor ou um seu representante, que preside;

b) O diretor de curso;

c) O diretor de turma;

d) Um professor-orientador do projeto;

e) Um representante de associações empresariais ou de empresas de sectores afins ao curso;

f) Um representante de associações sindicais de sectores de atividade afins ao curso;

g) Uma personalidade de reconhecido mérito na área artística do curso ou dos sectores de atividade afins ao curso.

2 — O júri de avaliação necessita, para deliberar, da presença de, pelo menos, quatro elementos, estando entre eles, obrigatoriamente, o elemento a que se refere a alínea o), um dos elementos a que se referem as alíneas b) e c) e dois dos elementos a que se referem as alíneas e) a g) do número anterior, tendo o presidente voto de qualidade em caso de empate nas votações.

Artigo 18.º

Regulamento da PAA

1 — A PAA rege-se por regulamento específico aprovado pelos órgãos de gestão e administração da escola, como parte integrante do respetivo regulamento interno, em todas as matérias não previstas no presente diploma.

2 — O regulamento da PAA define, entre outras, as seguintes matérias:

- a) A forma de designação, bem como os direitos e deveres de todos os intervenientes;
- b) Os critérios e os procedimentos a observar pelos diferentes órgãos e demais intervenientes para aceitação e acompanhamento dos projetos;
- c) A negociação dos projetos, no contexto do estabelecimento de ensino e no contexto real de trabalho;
- d) A calendarização de todo o processo;
- e) A duração da PAA, a qual não poderá ultrapassar o período máximo de 45 minutos;
- f) Os critérios de classificação a observar pelo júri da PAA;
- g) Outras disposições que os órgãos de gestão e administração do estabelecimento de ensino entenderem por convenientes, designadamente o modo de justificação das faltas dos alunos no dia de realização da PAA e a marcação de uma segunda data para o efeito.

3 — A classificação da PAA não pode ser objeto de pedido de reapreciação.

Artigo 19.º

Provas de equivalência à frequência

1 — São definidos no anexo v o tipo e a duração das provas de equivalência à frequência.

2 — Os procedimentos específicos a observar no desenvolvimento das provas de equivalência à frequência são objeto de regulamentação própria, a aprovar por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — Na FCT não há lugar à realização de prova de equivalência à frequência.

Artigo 20.º

Avaliação sumativa externa

1 — Os alunos dos cursos de ensino artístico especializado nos domínios das Artes Visuais e Audiovisuais que pretendam prosseguir estudos no ensino superior ficam sujeitos a avaliação sumativa externa, nos termos da alínea b) do n.º 2 do artigo 29.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

2 — A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito e compreende a realização de exames finais nacionais, regendo-se pelas normas aplicáveis aos cursos de ensino artístico especializado nos

domínios das Artes Visuais e Audiovisuais, com as devidas adaptações, nas seguintes disciplinas:

- a) Na disciplina de Português da componente de formação geral;
- b) Na disciplina bial de Filosofia da componente de formação geral.

3 — A avaliação sumativa externa prevista no presente artigo pode ser requerida no ano de conclusão das respetivas disciplinas ou em anos posteriores.

4 — Os alunos dos cursos de ensino artístico especializado nos domínios das Artes Visuais e Audiovisuais que se candidatem a provas de exame final nacional fazem a sua candidatura na qualidade de autopropostos.

5 — As condições de admissão às provas mencionadas no número anterior bem como os procedimentos específicos e os preceitos a observar no desenvolvimento das mesmas são os estabelecidos na legislação em vigor para os alunos do nível secundário de educação.

SECÇÃO III

Efeitos da avaliação

Artigo 21.º

Avaliação sumativa interna

A avaliação sumativa interna permite tomar decisões relativamente à:

- a) Classificação em cada uma das disciplinas e na FCT;
- b) Progressão e aprovação em cada uma das disciplinas;
- c) Aprovação na FCT e na PAA;
- d) Transição de ano;
- e) Admissão à matrícula;
- f) Conclusão do nível secundário de educação.

Artigo 22.º

Classificação final das disciplinas

1 — A classificação final das disciplinas é obtida pela média aritmética simples das classificações obtidas na frequência dos anos em que foram ministradas, com arredondamento às unidades.

2 — A classificação final em qualquer disciplina pode também obter-se pelo recurso à realização de provas de equivalência à frequência nos termos definidos no presente diploma, sendo a classificação final, em caso de aprovação, a obtida na prova.

Artigo 23.º

Situações especiais de classificação

1 — Sempre que em qualquer disciplina o número de aulas ministradas durante todo o ano não tenha atingido o número previsto para oito semanas completas, considera-se o aluno aprovado ou em condições de progredir na disciplina, conforme se trate ou não do ano terminal da mesma, sem atribuição de classificação nesse ano curricular.

2 — Para efeitos de atribuição de classificação final de disciplina, no caso referido no número anterior, considera-se a classificação obtida a média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações obtidas no ano ou anos em que foi atribuída classificação, exceto

se a classificação final for inferior a 10 valores, caso em que o aluno deve realizar prova de equivalência à frequência.

3 — Para obtenção de classificação anual de frequência, nos casos referidos no n.º 1, o aluno pode repetir a frequência da disciplina, de acordo com as possibilidades da escola, ou ainda, nos casos em que a situação ocorra no ano terminal da mesma, requerer a realização de prova de equivalência à frequência.

4 — Nas situações referidas no número anterior, apenas é considerada a classificação obtida se o aluno beneficiar dessa decisão.

5 — Se, por motivo da exclusiva responsabilidade da escola ou por falta de assiduidade motivada por doença prolongada ou impedimento legal devidamente comprovado, não existirem, em qualquer disciplina, elementos de avaliação sumativa respeitantes ao 3.º período letivo, a classificação anual de frequência é a obtida no 2.º período.

6 — Sempre que, por falta de assiduidade motivada por doença prolongada ou por impedimento legal devidamente comprovado, o aluno frequentar as aulas durante um único período letivo, fica sujeito à realização de uma prova extraordinária de avaliação em cada disciplina.

7 — Para efeitos do número anterior, a classificação anual de frequência a atribuir a cada disciplina é a seguinte:

$$CAF = (CF + PEA)/12$$

em que:

CAF — classificação anual de frequência;

CF — classificação de frequência do período frequentado;

PEA — classificação da prova extraordinária de avaliação.

8 — A PEA deve abranger a totalidade do programa do ano curricular em causa, sendo os procedimentos específicos a observar no seu desenvolvimento os que constam do anexo VI da presente portaria, que desta faz parte integrante.

9 — Se, por motivo da exclusiva responsabilidade da escola, apenas existirem em qualquer disciplina elementos de avaliação respeitantes a um dos três períodos letivos, os alunos podem optar entre:

a) Ser-lhes considerada como classificação anual de frequência a obtida nesse período;

b) Não lhes ser atribuída classificação anual de frequência nessa disciplina.

10 — Na situação prevista na alínea b) do número anterior, observa-se o seguinte:

a) Considera-se o aluno aprovado ou em condições de progredir na disciplina, conforme se trate ou não do ano terminal da mesma, sem atribuição de classificação nesse ano curricular;

b) Para efeitos de atribuição de classificação final de disciplina, considera-se a classificação obtida ou a média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações obtidas no ano ou anos em que foi atribuída classificação, exceto se a classificação final for inferior a 10 valores, caso em que o aluno deve realizar prova de equivalência à frequência.

Artigo 24.º

Classificação final de curso

1 — A classificação final de curso é o resultado da aplicação da seguinte fórmula:

$$CFC = (8MCD + 2PAA)/10$$

em que:

CFC — classificação final de curso (com arredondamento às unidades);

MCD — média aritmética simples, com arredondamento às unidades, da classificação final obtida pelo aluno em todas as disciplinas e na formação em contexto de trabalho do respetivo curso;

PAA — classificação obtida na prova de aptidão artística.

2 — A classificação da disciplina de Educação Moral e Religiosa não é considerada para efeitos de progressão dos alunos e não é considerada para efeitos de apuramento da classificação final de curso.

Artigo 25.º

Classificação final de curso para efeitos de prosseguimento de estudos

1 — Para os alunos abrangidos pelo disposto na alínea c) no n.º 2 do artigo 29.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a classificação final de curso para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior (*CFCEPE*) é o valor resultante do cálculo da expressão $(7C + 3M)/10$, arredondado às unidades, em que:

C é o resultado da média aritmética simples da classificação final obtida pelo aluno em todas as disciplinas do respetivo curso, calculada até às décimas, sem arredondamento, subsequentemente convertida para a escala de 0 a 200 pontos;

M é a média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações, na escala de 0 a 200 pontos, dos exames a que se refere o n.º 2 do artigo 20.º da presente portaria.

2 — Só podem ser certificados para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior os alunos em que o valor de *CFCEPE* seja igual ou superior a 95.

Artigo 26.º

Aprovação, transição e progressão

1 — A aprovação do aluno em cada disciplina, na FCT e na PAA depende da obtenção de uma classificação final igual ou superior a 10 valores.

2 — Para os efeitos do disposto no número anterior, a classificação de frequência no ano terminal das disciplinas não pode ser inferior a 8 valores.

3 — A transição do aluno para o ano de escolaridade seguinte verifica-se sempre que a classificação anual de frequência ou final de disciplina, consoante os casos, não seja inferior a 10 valores a mais que duas disciplinas, sem prejuízo dos números seguintes.

4 — Para os efeitos previstos no número anterior, são consideradas as disciplinas constantes do plano de estudo a que o aluno tenha obtido classificação inferior a 10 valores, em que tenha sido excluído por faltas ou em que tenha anulado a matrícula.

5 — Para a transição do 11.º para o 12.º ano, nos termos do n.º 3, são consideradas igualmente as disciplinas em que o aluno não progrediu na transição do 10.º para o 11.º ano.

6 — Os alunos que transitam para o ano seguinte com classificações inferiores a 10 valores em uma ou duas disciplinas, nos termos do n.º 3 do presente artigo, progridem nesta ou nestas disciplinas desde que a classificação ou classificações obtidas não sejam inferiores a 8 valores, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

7 — Os alunos não progridem em disciplinas em que tenham obtido classificação inferior a 10 valores em dois anos curriculares consecutivos.

8 — Os alunos que não transitam para o ano de escolaridade seguinte, nos termos do n.º 3, não progridem nas disciplinas em que obtiverem classificações inferiores a 10 valores.

9 — Para os efeitos previstos no n.º 3, não é considerada a disciplina de Educação Moral e Religiosa, desde que frequentada com assiduidade.

10 — Os alunos excluídos por faltas na disciplina de Educação Moral e Religiosa realizam, no final do 10.º, 11.º ou 12.º ano de escolaridade, consoante o ano em que se verificou a exclusão, uma prova especial de avaliação, elaborada ao nível de escola, de acordo com a natureza da disciplina.

11 — A aprovação na disciplina, na situação considerada no número anterior, verifica-se quando o aluno obtém naquela prova uma classificação igual ou superior a 10 valores.

Artigo 27.º

Condições especiais e restrições de matrícula

1 — Ao aluno que transita de ano com classificação igual a 9 ou 8 valores em uma ou duas disciplinas é permitida a matrícula em todas as disciplinas do ano de escolaridade seguinte, incluindo aquela ou aquelas em que obteve essas classificações.

2 — Não é autorizada a matrícula em disciplinas em que o aluno tenha obtido classificação inferior a 10 valores em dois anos curriculares consecutivos.

3 — É autorizada a anulação de matrícula na disciplina de Educação Moral e Religiosa.

4 — Ao aluno retido, além da renovação da matrícula nas disciplinas em que não progrediu ou não obteve aprovação, é ainda facultada a renovação da matrícula, nesse ano, em disciplinas do mesmo ano de escolaridade em que tenham progredido ou sido aprovados, para efeitos de melhoria de classificação, a qual só será considerada quando for superior à classificação de frequência já obtida.

5 — Aos alunos que transite de ano não progredindo ou não obtendo aprovação em uma ou duas disciplinas é autorizada a inscrição no ano curricular em que se verifica a não progressão ou aprovação, de acordo com as possibilidades do estabelecimento de ensino.

6 — O aluno não pode matricular-se mais de três vezes para frequência do mesmo ano de escolaridade do curso em que está inserido, podendo, todavia, fazê-lo noutra curso de nível secundário de educação.

7 — Aos alunos que não concluíram o ensino secundário por não terem obtido aprovação em uma ou duas disciplinas do 11.º ano é permitida, para além da renovação da matrícula nas disciplinas em que não obtiveram aprovação, a matrícula em disciplinas do 12.º ano para efeitos de melhoria de classificação, de acordo com as possibilidades da escola.

SECÇÃO IV

Conselho de turma

Artigo 28.º

Constituição e funcionamento

1 — Para efeitos de avaliação dos alunos, o conselho de turma é constituído por todos os professores da turma, sendo seu presidente o diretor de turma e o secretário designado pelo órgão de gestão e administração do agrupamento de escolas ou escola não agrupada ou, no caso dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, pelo órgão de direção pedagógica.

2 — Nos conselhos de turma podem ainda intervir, sem direito a voto, os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo, o diretor de curso e os serviços ou entidades cuja contribuição o conselho pedagógico ou equivalente considere conveniente.

3 — Sempre que, por motivo injustificado, se verifique a ausência de um membro do conselho de turma, a reunião deve ser adiada, no máximo, por 48 horas, de forma a assegurar a presença de todos.

4 — No caso de ausência, a que se refere o número anterior, ser presumivelmente longa, o conselho de turma reúne com os restantes membros, devendo o respetivo diretor de turma dispor de todos os elementos referentes à avaliação de cada aluno, fornecidos pelo professor ausente.

5 — A deliberação final quanto à avaliação formativa e quanto à classificação quantitativa é da competência do conselho de turma que, para o efeito, aprecia a proposta apresentada por cada professor, as informações que a suportam e a situação global do aluno.

6 — As deliberações do conselho de turma devem resultar do consenso dos professores que o integram, admitindo-se o recurso ao sistema de votação quando se verificar a impossibilidade de obtenção desse consenso.

7 — No caso de recurso à votação, todos os membros do conselho de turma devem votar mediante voto nominal, não sendo permitida a abstenção e ficando o voto de cada membro registado em ata.

8 — Nos casos previstos no número anterior, a deliberação é tomada por maioria absoluta dos membros presentes à reunião, tendo o presidente do conselho de turma voto de qualidade, em caso de empate.

9 — Na ata da reunião de conselho de turma devem ficar registadas todas as deliberações e a respetiva fundamentação.

Artigo 29.º

Registo das classificações e ratificação das deliberações

1 — As classificações quantitativas atribuídas pelo conselho de turma no final dos 1.º, 2.º e 3.º períodos são registadas em pauta, bem como nos restantes documentos previstos para esse efeito, os quais não devem mencionar, caso existam, alunos com necessidades educativas especiais e a natureza das mesmas.

2 — Em cada ano letivo, o aproveitamento final de cada disciplina é expresso pela classificação atribuída pelo conselho de turma na reunião de avaliação do 3.º período, pelo que aquela classificação deve exprimir a apreciação global do trabalho desenvolvido pelo aluno e o seu aproveitamento escolar ao longo do ano.

3 — As deliberações do conselho de turma carecem de ratificação do órgão de gestão e administração do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

4 — Para efeitos do número anterior, o órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino deve proceder à verificação das pautas e da restante documentação relativa às reuniões dos conselhos de turma, assegurando-se do integral cumprimento das disposições normativas em vigor e da observância dos critérios definidos pelo conselho pedagógico ou equivalente, competindo-lhe desencadear os mecanismos necessários à correção de eventuais irregularidades.

5 — As pautas, após a ratificação prevista no n.º 3, são afixadas em local apropriado no interior da escola, nelas devendo constar a data da respetiva afixação.

6 — O órgão de gestão e administração do estabelecimento de ensino pode determinar, sempre que o considere justificado, a repetição da reunião do conselho de turma, informando sobre os motivos que fundamentam tal determinação.

7 — Se, após a repetição da reunião, subsistirem factos que, no entender do órgão de gestão e administração do estabelecimento de ensino, impeçam a ratificação das deliberações do conselho de turma, deve a situação ser apreciada em reunião do conselho pedagógico ou equivalente.

Artigo 30.º

Revisão das deliberações

1 — Após a afixação das pautas referentes ao 3.º período de avaliação, o encarregado de educação, ou o próprio aluno, quando maior de idade, pode requerer a revisão das deliberações do conselho de turma.

2 — Os pedidos de revisão são apresentados no prazo de três dias úteis a contar da data da afixação da pauta com a classificação da avaliação sumativa, em requerimento devidamente fundamentado em razões de ordem técnica, pedagógica ou legal e dirigido ao órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino, podendo ser acompanhado dos documentos considerados pertinentes.

3 — Os requerimentos recebidos depois de expirado o prazo fixado no número anterior, bem como os que não estiverem fundamentados, são liminarmente indeferidos.

4 — O órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino convoca, nos cinco dias úteis após a aceitação do requerimento para apreciação do pedido, uma reunião extraordinária do conselho de turma.

5 — O conselho de turma, reunido extraordinariamente, aprecia o pedido e delibera sobre o mesmo, elaborando um relatório pormenorizado, que deve integrar a ata da reunião.

6 — Nos casos em que o conselho de turma mantenha a sua deliberação, o processo aberto pelo pedido de revisão é enviado pelo órgão competente de direção ou gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada ou, no caso dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, pelo órgão de direção pedagógica, ao conselho pedagógico ou equivalente para decisão final, que deve ser fundamentada, instruindo-o com os seguintes documentos:

a) Requerimento do encarregado de educação, ou do aluno quando maior de idade, e demais documentos apresentados;

b) Fotocópia da ata da reunião extraordinária do conselho de turma;

c) Fotocópias das atas das reuniões do conselho de turma correspondentes a todos os momentos de avaliação;

d) Relatório do diretor de turma, onde constem os contactos havidos com o encarregado de educação ao longo do ano;

e) Relatório do professor da disciplina visada no pedido de revisão justificativo da classificação proposta no 3.º período e do qual constem todos os elementos de avaliação do aluno recolhidos ao longo do ano letivo;

f) Ficha de avaliação do aluno relativa aos três períodos letivos.

7 — Da deliberação do conselho pedagógico ou equivalente e respetiva fundamentação é dado conhecimento ao interessado, através de carta registada com aviso de receção, no prazo máximo de 30 dias úteis contados a partir da data da receção do pedido de revisão.

8 — A deliberação que recaiu sobre o pedido de revisão pode ser objeto de reapreciação com base em vício de forma existente no processo, requerida no prazo de cinco dias úteis após a data de receção da resposta, ao responsável do serviço territorialmente competente do Ministério da Educação e Ciência.

9 — Da decisão do pedido de reapreciação não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa.

Artigo 31.º

Situações especiais

1 — O conselho de turma de avaliação do 3.º período deve ter em atenção a ocorrência de alguma das situações especiais previstas no artigo 23.º

2 — Quando, ao abrigo das situações previstas no número anterior, se tenha realizado a PEA, proceder-se-á à realização de uma reunião extraordinária do conselho de turma, para ratificação das classificações do aluno.

SECÇÃO V

Conclusão

Artigo 32.º

Conclusão e certificação

1 — Concluem o nível secundário de educação os alunos que obtenham aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do respetivo curso e ainda aprovação na FCT e na PAA.

2 — Para a certificação da conclusão dos cursos regulados pela presente portaria não é considerada a realização de exames finais nacionais.

3 — A conclusão de um curso é certificada através da emissão de:

a) Um diploma que ateste a conclusão do nível secundário de educação e indique o curso concluído, respetiva classificação final, nível de qualificação e certificação profissional obtidos;

b) Um certificado que discrimine as disciplinas do plano de estudos, o trabalho apresentado na PAA, a especialização frequentada, a FCT e as respetivas classificações finais.

4 — A requerimento dos interessados podem ainda ser emitidas, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas discriminando

as disciplinas frequentadas, concluídas e os respetivos resultados de avaliação.

5 — A emissão do diploma, certificado e certidões é da responsabilidade do órgão de gestão e administração do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

6 — Os modelos de diploma e certificado, previstos neste artigo, são definidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

CAPÍTULO III

Disposições finais

Artigo 33.º

Norma revogatória

São revogadas:

a) A Portaria n.º 550-B/2004, de 21 de maio, com as alterações introduzidas pelas Portarias n.ºs 780/2006, de 9 de agosto, retificada pela Declaração de Retificação n.º 69/2006, de 3 de outubro, 414/2008, de 9 de junho, e 649/2009, de 9 de junho;

b) A Portaria n.º 554/2004, de 22 de maio, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 193-A/2012, de 19 de junho.

Artigo 34.º

Produção de efeitos

A presente portaria produz efeitos a partir do ano letivo de 2012-2013.

Pelo Ministro da Educação e Ciência, *Isabel Maria Cabrita de Araújo Leite dos Santos Silva*, Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, em 13 de agosto de 2012.

ANEXO I

Curso de Design de Comunicação

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade para organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados, salvo no que respeita às disciplinas da componente científica e à disciplina de Educação Moral e Religiosa, correspondem aos tempos mínimos por disciplina, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

| Componentes de formação | Disciplinas | Carga Horária Semanal (a) | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|----------------|----------------|
| | | 10ºano | 11ºano | 12ºano |
| Geral | Português | 180 | 180 | 200 |
| | Língua Estrangeira I, II ou III (b) | 150 | 150 | - |
| | Filosofia | 150 | 150 | - |
| | Educação Física | 150 | 150 | 150 |
| Científica | História da Cultura e das Artes | 180 | 180 | 180 |
| | Geometria Descritiva A | - | 270 | 270 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (180) | (180) |
| | Imagem e Som B | | | |
| Técnica-Artística | Matemática | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 180 | 450/630 | 450/630 |
| | Desenho A | 250 | 250 | 250 |
| | Projeto e Tecnologias (d) | 360 | 360 | 720 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (180) | (180) |
| | Física e Química Aplicadas | | | |
| | Gestão das Artes | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 610 | 610/790 | 970/1150 |
| Educação Moral e Religiosa (e) | | (90) | (90) | (90) |
| Total | | 1530 (1620) | 1980 (2070) | 2025 (2115) |

a) Carga letiva em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos - mínimo por disciplina e total por ano.

b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.

c) O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11.º e 12.º anos, uma disciplina, escolhida de entre os leques de opções definidos para as componentes de formação científica ou técnica-artística, de acordo com a natureza do curso e o projeto educativo da escola.

d) No 12.º ano esta disciplina integra formação em contexto de trabalho, optando o aluno por uma das seguintes especializações: **Design Gráfico e Multimédia**.

e) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 90 minutos.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

| Componentes de formação | Disciplinas | Carga Horária Semanal (a) | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|------------|------------|
| | | 10ºano | 11ºano | 12ºano |
| Geral | Português | 4 | 4 | 5 |
| | Língua Estrangeira I, II ou III (b) | 4 | 4 | - |
| | Filosofia | 4 | 4 | - |
| | Educação Física | 4 | 4 | 4 |
| Científica | História da Cultura e das Artes | 4 | 4 | 4 |
| | Geometria Descritiva A | - | 6 | 6 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (4) | (4) |
| | Imagem e Som B | | | |
| | Matemática | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 4 | 10/14 | 10/14 |
| Técnica-Artística | Desenho A | 6 | 6 | 6 |
| | Projeto e Tecnologias (d) | 8 | 8 | 16 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (4) | (4) |
| | Física e Química Aplicadas | | | |
| | Gestão das Artes | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 14 | 14/18 | 22/26 |
| Educação Moral e Religiosa (e) | | (2) | (2) | (2) |
| Total | | 34 (36) | 44 (46) | 45 (47) |

- a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade e respetiva adaptação aos limites estabelecidos.
- b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- c) O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11.º e 12.º anos, uma disciplina, escolhida de entre os leques de opções definidos para as componentes de formação científica ou técnica-artística, de acordo com a natureza do curso e o projeto educativo da escola.
- d) No 12.º ano esta disciplina integra formação em contexto de trabalho, optando o aluno por uma das seguintes especializações: **Design Gráfico e Multimédia**.
- e) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 2x45minutos.

ANEXO II

Curso de Design de Produto

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias

semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados, salvo no que respeita às disciplinas da componente científica e à disciplina de Educação Moral e Religiosa, correspondem aos tempos mínimos por disciplina, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

| Componentes de formação | Disciplinas | Carga Horária Semanal (a) | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|----------------|----------------|
| | | 10ºano | 11ºano | 12ºano |
| Geral | Português | 180 | 180 | 200 |
| | Língua Estrangeira I, II ou III (b) | 150 | 150 | - |
| | Filosofia | 150 | 150 | - |
| | Educação Física | 150 | 150 | 150 |
| | | | | |
| Científica | História da Cultura e das Artes | 180 | 180 | 180 |
| | Geometria Descritiva A | - | 270 | 270 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (180) | (180) |
| | Imagem e Som B | | | |
| | Matemática | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 180 | 450/630 | 450/630 |
| Técnica-Artística | Desenho A | 250 | 250 | 250 |
| | Projeto e Tecnologias (d) | 360 | 360 | 720 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (180) | (180) |
| | Física e Química Aplicadas | | | |
| | Gestão das Artes | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 610 | 610/790 | 970/1150 |
| Educação Moral e Religiosa (e) | | (90) | (90) | (90) |
| Total | | 1530 (1620) | 1980 (2070) | 2025 (2115) |

- a) Carga letiva em minutos, referente ao tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos - mínimo por disciplina e total por ano.
- b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- c) O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11.º e 12.º anos, uma disciplina, escolhida de entre os leques de opções definidos para as componentes de formação científica ou técnica-artística, de acordo com a natureza do curso e o projeto educativo da escola.
- d) No 12.º ano esta disciplina integra formação em contexto de trabalho, optando o aluno por uma das seguintes especializações: **Cerâmica, Equipamento, Ourivesaria e Têxteis**.
- e) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 90 minutos.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

| Componentes de Formação | Disciplinas | Carga Horária Semanal (a) | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|------------|------------|
| | | 10ºano | 11ºano | 12ºano |
| Geral | Português | 4 | 4 | 5 |
| | Língua Estrangeira I, II ou III (b) | 4 | 4 | - |
| | Filosofia | 4 | 4 | - |
| | Educação Física | 4 | 4 | 4 |
| Científica | História da Cultura e das Artes | 4 | 4 | 4 |
| | Geometria Descritiva A | - | 6 | 6 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (4) | (4) |
| | Imagem e Som B | | | |
| | Matemática | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 4 | 10/14 | 10/14 |
| Técnica-Artística | Desenho A | 6 | 6 | 6 |
| | Projeto e Tecnologias (d) | 8 | 8 | 16 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (4) | (4) |
| | Física e Química Aplicadas | | | |
| | Gestão das Artes | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 14 | 14/18 | 22/26 |
| Educação Moral e Religiosa (e) | | (2) | (2) | (2) |
| Total | | 34 (36) | 44 (46) | 45 (47) |

- a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade e respetiva adaptação aos limites estabelecidos.
- b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- c) O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11.º e 12.º anos, uma disciplina, escolhida de entre os leques de opções definidos para as componentes de formação científica ou técnica-artística, de acordo com a natureza do curso e o projeto educativo da escola.
- d) No 12.º ano esta disciplina integra formação em contexto de trabalho, optando o aluno por uma das seguintes especializações: **Cerâmica, Equipamento, Ourivesaria e Têxteis**.
- e) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 2x45minutos.

ANEXO III

Curso de Produção Artística

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias

semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados, salvo no que respeita às disciplinas da componente científica e à disciplina de Educação Moral e Religiosa, correspondem aos tempos mínimos por disciplina, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

| Componentes de Formação | Disciplinas | Carga Horária Semanal (a) | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|----------------|----------------|
| | | 10ºano | 11ºano | 12ºano |
| Geral | Português | 180 | 180 | 200 |
| | Língua Estrangeira I, II ou III (b) | 150 | 150 | - |
| | Filosofia | 150 | 150 | - |
| | Educação Física | 150 | 150 | 150 |
| Científica | História da Cultura e das Artes | 180 | 180 | 180 |
| | Geometria Descritiva A | - | 270 | 270 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (180) | (180) |
| | Imagem e Som B | | | |
| | Matemática | | | |
| Técnica-Artística | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 180 | 450/630 | 450/630 |
| Técnica-Artística | Desenho A | 250 | 250 | 250 |
| | Projeto e Tecnologias (d) | 360 | 360 | 720 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (180) | (180) |
| | Física e Química Aplicadas | | | |
| | Gestão das Artes | | | |
| Técnica-Artística | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 610 | 610/790 | 970/1150 |
| Educação Moral e Religiosa (e) | | (90) | (90) | (90) |
| Total | | 1530 (1620) | 1980 (2070) | 2025 (2115) |

- a) Carga letiva em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos - mínimo por disciplina e total por ano.
- b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- c) O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11.º e 12.º anos, uma disciplina, escolhida de entre os leques de opções definidos para as componentes de formação científica ou técnica-artística, de acordo com a natureza do curso e o projeto educativo da escola.
- d) No 12.º ano esta disciplina integra formação em contexto de trabalho, optando o aluno por uma das seguintes especializações: **Cerâmica, Gravura/Serigrafia, Ourivesaria, Pintura Decorativa, Realização Plástica do Espetáculo e Têxteis.**
- e) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 90 minutos.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um carácter indicativo para as escolas:

| Componentes de Formação | Disciplinas | Carga Horária Semanal (a) | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|-------------------|-------------------|
| | | 10ºano | 11ºano | 12ºano |
| Geral | Português | 4 | 4 | 5 |
| | Língua Estrangeira I, II ou III (b) | 4 | 4 | - |
| | Filosofia | 4 | 4 | - |
| | Educação Física | 4 | 4 | 4 |
| Científica | História da Cultura e das Artes | 4 | 4 | 4 |
| | Geometria Descritiva A | - | 6 | 6 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (4) | (4) |
| | Imagem e Som B | | | |
| | Matemática | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | <i>Subtotal</i> | 4 | 10/14 | 10/14 |
| Técnica-Artística | Desenho A | 6 | 6 | 6 |
| | Projeto e Tecnologias (d) | 8 | 8 | 16 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (4) | (4) |
| | Física e Química Aplicadas | | | |
| | Gestão das Artes | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | <i>Subtotal</i> | 14 | 14/18 | 22/26 |
| Educação Moral e Religiosa (e) | | (2) | (2) | (2) |
| Total | | 34 (36) | 44 (46) | 45 (47) |

- a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade e respetiva adaptação aos limites estabelecidos.
- b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- c) O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11.º e 12.º anos, uma disciplina, escolhida de entre os leques de opções definidos para as componentes de formação científica ou técnica-artística, de acordo com a natureza do curso e o projeto educativo da escola.
- d) No 12.º ano esta disciplina integra formação em contexto de trabalho, optando o aluno por uma das seguintes especializações: **Cerâmica, Gravura/Serigrafia, Ourivesaria, Pintura Decorativa, Realização Plástica do Espetáculo e Têxteis.**
- e) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 2x45minutos.

ANEXO IV

Curso de Comunicação Audiovisual

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias

semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados, salvo no que respeita às disciplinas da componente científica e à disciplina de Educação Moral e Religiosa, correspondem aos tempos mínimos por disciplina, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

| Componentes de Formação | Disciplinas | Carga Horária Semanal (a) | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|----------------|----------------|
| | | 10ºano | 11ºano | 12ºano |
| Geral | Português | 180 | 180 | 200 |
| | Língua Estrangeira I, II ou III (b) | 150 | 150 | - |
| | Filosofia | 150 | 150 | - |
| | Educação Física | 150 | 150 | 150 |
| Científica | História da Cultura e das Artes | 180 | 180 | 180 |
| | Imagem e Som A | - | 270 | 270 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (180) | (180) |
| | Geometria Descritiva B | | | |
| | Matemática | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 180 | 450/630 | 450/630 |
| Técnica-Artística | Desenho A | 250 | 250 | 250 |
| | Projeto e Tecnologias (d) | 360 | 360 | 720 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (180) | (180) |
| | Física e Química Aplicadas | | | |
| | Gestão das Artes | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 610 | 610/790 | 970/1150 |
| Educação Moral e Religiosa (e) | | (90) | (90) | (90) |
| Total | | 1530 (1620) | 1980 (2070) | 2025 (2115) |

- a) Carga letiva em minutos, referente ao tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos - mínimo por disciplina e total por ano.
- b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- c) O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11.º e 12.º anos, uma disciplina, escolhida de entre os leques de opções definidos para as componentes de formação científica ou técnica-artística, de acordo com a natureza do curso e o projeto educativo da escola.
- d) No 12.º ano esta disciplina integra formação em contexto de trabalho, optando o aluno por uma das seguintes especializações: **Cinema e Vídeo, Fotografia, Luz, Multimédia e Som.**
- e) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 90 minutos.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

| Componentes de formação | Disciplinas | Carga Horária Semanal (a) | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|------------|------------|
| | | 10ºano | 11ºano | 12ºano |
| Geral | Português | 4 | 4 | 5 |
| | Língua Estrangeira I, II ou III (b) | 4 | 4 | - |
| | Filosofia | 4 | 4 | - |
| | Educação Física | 4 | 4 | 4 |
| Científica | História da Cultura e das Artes | 4 | 4 | 4 |
| | Imagem e Som A | - | 6 | 6 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (4) | (4) |
| | Geometria Descritiva B | | | |
| | Matemática | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 4 | 10/14 | 10/14 |
| Técnica-Artística | Desenho A | 6 | 6 | 6 |
| | Projeto e Tecnologias (d) | 8 | 8 | 16 |
| | Disciplina de opção (c) | - | (4) | (4) |
| | Física e Química Aplicadas | | | |
| | Gestão das Artes | | | |
| | Oferta de Escola | | | |
| | Subtotal | 14 | 14/18 | 22/26 |
| Educação Moral e Religiosa (e) | | (2) | (2) | (2) |
| Total | | 34 (36) | 44 (46) | 45 (47) |

- a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade e respetiva adaptação aos limites estabelecidos.
- b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- c) O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11.º e 12.º anos, uma disciplina, escolhida de entre os leques de opções definidos para as componentes de formação científica ou técnica-artística, de acordo com a natureza do curso e o projeto educativo da escola.
- d) No 12.º ano esta disciplina integra formação em contexto de trabalho, optando o aluno por uma das seguintes especializações: **Cinema e Vídeo, Fotografia, Luz, Multimédia e Som**.
- e) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 2x45minutos.

ANEXO V

Provas de equivalência à frequência

| Disciplinas | Cursos | Tipo de prova | Duração (em minutos) |
|-----------------------------------|---|----------------|----------------------|
| Desenho A | Comunicação Audiovisual/12º Design de Comunicação/12º Design de Produto/12º Produção Artística/12º | P | 150 |
| Educação Física | Comunicação Audiovisual/12º Design de Comunicação/12º Design de Produto/12º Produção Artística/12º | EP | 90+90 |
| Filosofia | Comunicação Audiovisual/11º Design de Comunicação/11º Design de Produto/11º Produção Artística/11º | E | 90 |
| Física e Química Aplicadas | Comunicação Audiovisual/12º Design de Comunicação/12º Design de Produto/12º Produção Artística/12º | EP | 90+90 |
| Geometria Descritiva A | Design de Comunicação/12º Design de Produto/12º Produção Artística/12º | P | 150 |
| Geometria Descritiva B | Comunicação Audiovisual/12º | P | 120 |
| Gestão das Artes | Comunicação Audiovisual/12º Design de Comunicação/12º Design de Produto/12º Produção Artística/12º | E | 120 |
| História da Cultura e das Artes | Comunicação Audiovisual/12º Design de Comunicação/12º Design de Produto/12º Produção Artística/12º | E | 120 |
| Imagem e Som A | Comunicação Audiovisual/12º | E | 120 |
| Imagem e Som B | Design de Comunicação/12º Design de Produto/12º Produção Artística/12º | E | 120 |
| Língua Estrangeira I, II ou III | Comunicação Audiovisual/11º Design de Comunicação/11º Design de Produto/11º Produção Artística/11º | EO | 90+25 |
| Matemática | Comunicação Audiovisual/12º Design de Comunicação/12º Design de Produto/12º Produção Artística/12º | E | 150 |
| Ofertas de Escola | Comunicação Audiovisual/12º Design de Comunicação/12º Design de Produto/12º Produção Artística/12º | E; EP ou P (*) | 120 |
| Português | Comunicação Audiovisual/12º Design de Comunicação/12º Design de Produto/12º Produção Artística/12º | EO | 120+25 |
| Português Língua Não Materna (**) | Comunicação Audiovisual/12º Design de Comunicação/12º Design de Produto/12º Produção Artística/12º | EO | 90+25 |
| Projeto e Tecnologias (***) | Comunicação Audiovisual/12º - a) Design de Comunicação/12º - b) Design de Produto/12º - c) Produção Artística/12º - d) | P | 120 |

(*) De acordo com a natureza da disciplina.

(**) Prova para alunos com Português Língua Não Materna (Nível de Iniciação e Nível Intermédio) que pretendam obter aprovação na disciplina.

(***) Esta disciplina assume, consoante o curso, as seguintes especializações: a) Cinema e Vídeo; Fotografia; Luz; Multimédia; Som; b) Design Gráfico; Multimédia; c) Cerâmica; Equipamento; Ourivesaria; Têxteis; d) Cerâmica; Gravura/Serigrafia; Ourivesaria; Pintura Decorativa; Realização Plástica do Espetáculo; Têxteis.

ANEXO VI

Procedimentos específicos a observar no desenvolvimento da prova extraordinária de avaliação

1 — Compete aos departamentos curriculares, de acordo com as orientações do conselho pedagógico da escola ou equivalente, estabelecer a modalidade que a prova extraordinária de avaliação (PEA) deve assumir, tendo em conta a natureza e especificidade de cada disciplina.

2 — Compete ainda aos departamentos curriculares propor ao conselho pedagógico da escola ou equivalente as informações sobre a PEA, das quais devem constar o objeto de avaliação, as características e estrutura da prova, bem como os critérios gerais de classificação, o material permitido e a duração da mesma.

3 — Para a elaboração da PEA é constituída uma equipa de dois professores, em que, pelo menos, um deles tenha lecionado a disciplina nesse ano letivo, não se prevendo, para o desempenho desta função, qualquer dispensa de serviço docente.

4 — A duração da PEA é de 90 a 180 minutos, a determinar pelo conselho pedagógico da escola ou equivalente, sob proposta do departamento curricular, consoante a natureza e especificidade da disciplina.

5 — Compete ao órgão de direção ou gestão do estabelecimento de ensino fixar a data de realização da PEA no período compreendido entre o final das atividades letivas até 31 de julho.

6 — Toda a informação relativa à realização da PEA deve ser afixada pelas escolas até ao dia 15 de maio.

7 — Caso o aluno não compareça à prestação da PEA, não lhe poderá ser atribuída qualquer classificação, pelo que se considera que o aluno não obteve aproveitamento na disciplina.

Portaria n.º 243-B/2012

de 13 de agosto

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino secundário, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas.

Adotando os pressupostos genéricos presentes na revisão da estrutura curricular do ensino secundário geral, pretende-se salvaguardar e valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada, na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada.

No âmbito do ensino artístico especializado, importa delinear, agora, soluções que permitam enquadrar a formação artística especializada de nível secundário, nas áreas da Dança e da Música, através da organização da oferta de cursos.

Assim, assumem-se como princípios orientadores da conceção dos planos de estudos de cursos secundários de ensino artístico especializado, a organização e gestão do currículo, a articulação com o ciclo de escolaridade anterior, com outras formações de nível secundário e com o ensino superior, a integração do currículo e da avaliação, a flexibilidade na construção dos percursos formativos e a permeabilidade entre cursos permitindo reorientações de percursos escolares.

Os cursos secundários de ensino artístico especializado de Dança e Música criados no presente diploma e os planos de estudos neles aprovados permitem a diversidade de ofertas formativas tomando, simultaneamente, em

consideração a necessidade de todos os alunos poderem desenvolver os conhecimentos e as capacidades inerentes a uma formação especializada nas áreas da Dança e da Música, de nível secundário, que venha a possibilitar o prosseguimento de estudos de nível superior.

Neste contexto, cria-se na área da Dança, o Curso Secundário de Dança e, na área da Música, o Curso Secundário de Música (com as vertentes em Instrumento, Formação Musical e Composição), o Curso Secundário de Canto e o Curso Secundário de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos em regime integrado e articulado e, nos casos dos cursos secundários de Música, também em regime supletivo.

Os planos de estudos dos cursos secundários de Música em regime supletivo assumem uma formação semelhante à do plano de estudos dos cursos secundários em regime integrado e articulado, no que respeita ao conhecimento e capacidades essenciais a desenvolver.

A multiplicidade dos percursos formativos atualmente existentes no ensino artístico especializado nas áreas da Dança e da Música implica, ainda, ponderação na entrada em vigor dos novos planos de estudos de modo a permitir uma adaptação progressiva às exigências das novas formações, tomando em consideração os percursos formativos dos alunos e as condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Assim, definiram-se afinidades disciplinares relativas aos planos de estudos quer na área da Dança, quer na área da Música e estabeleceu-se um quadro de transição para a entrada em vigor dos novos planos de estudos.

Com o objetivo de contribuir, simultaneamente, para uma maior simplificação e uma menor dispersão legislativa, a presente portaria estabelece, ainda, condições gerais relativas à frequência dos cursos artísticos especializados, de nível secundário de educação, nas áreas da Dança e da Música, nomeadamente as que concernem à transição dos alunos para os novos planos de estudos, salvaguardando a coerência do percurso formativo daqueles, bem como normas relativas à constituição de turmas, gestão do currículo, admissão, matrícula, avaliação e certificação destes cursos.

Foram ouvidos os estabelecimentos de ensino artístico especializado públicos e as associações representativas dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo da Música.

Assim:

Ao abrigo da alínea c) do n.º 1 e do n.º 3 do artigo 6.º e do n.º 6 do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho;

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação e Ciência, o seguinte:

CAPÍTULO I**Objeto, organização e funcionamento****SECÇÃO I****Disposições gerais****Artigo 1.º****Objeto**

1 — O presente diploma cria os cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo nos termos constantes dos anexos I a IV da presente portaria, da qual fazem parte integrante.

APÊNDICES

Ano letivo 2015/2016
“A oralidade como ferramenta de aprendizagem”

Lê com atenção o seguinte questionário. Deves responder com total sinceridade, refletindo sobre todas as perguntas que te vão ser colocadas. Este questionário é totalmente anónimo, pelo que ninguém saberá quem o preencheu. Se tiveres alguma dúvida, pede esclarecimentos.

1. Consideras a língua portuguesa uma língua difícil?

- a) Não
- b) Mais ou menos
- c) Sim

2- Sabes expressar-te oralmente em português, sempre que solicitado a comunicar ou como voluntário?

- a) Nunca
- b) Às vezes
- c) Sempre

3- Se respondeste «nunca» ou «às vezes» à pergunta anterior, por que é que tens dificuldades em expressar-te? (escolhe apenas duas opções)

Tenho dificuldades em expressar-me, porque:

- a) sou tímido.
- b) não quero que os outros se riam de mim.
- c) sei que vou ser corrigido.
- d) tenho falta de vocabulário.
- e) tenho pouca competência linguística.
- f) nunca fui estimulado a falar
- g) não sei o que o professor pretende
- h) Outra razão Qual? _____

4- Achas que deveria haver mais momentos dedicados à oralidade nas aulas de português?

- a) Sim
- b) Não

5- Que atividades deveriam ser desenvolvidas nas aulas para poderes aprender a comunicar? (escolhe apenas duas opções)

- a) Debates (a par/ em grupo)
- b) Diálogos
- c) Dramatizações (a par/ em grupo)
- d) Correções orais de exercícios (a par/ em pequeno grupo / turma)
- e) Leituras em voz alta
- f) Recitais
- g) Outras Quais? _____

6- Define o grau de importância que se deve dar à oralidade na aprendizagem da tua própria língua.

- a) Totalmente importante
- b) Bastante importante
- c) Importante
- d) Pouco importante
- e) Nada importante

Obrigado pela colaboração!

CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS B – D – F DO 10º ANO

Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Alunos

Sexo feminino: 36

Sexo masculino: 24

Total

60

Nível etário médio

Alunos: 15,3 (14 - 17)

Pais: 48 (35 - 62)

Mães: 45,5 (30 - 61)

| Idades | Nº alunos |
|--------|-----------|
| 14 | 8 |
| 15 | 45 |
| 16 | 4 |
| 17 | 3 |

Nº de irmãos:

1 irmão 31

3 irmãos 0

Filhos únicos: 21

2 irmãos 8

4 irmãos 0

Nível de escolaridade

| | Pais | Mães | Total |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|
| 1º ciclo do Ensino Básico | 11 | 3 | 14 |
| 2º ciclo do Ensino Básico | 11 | 11 | 22 |
| 3º ciclo do Ensino Básico | 9 | 8 | 17 |
| Ensino Secundário | 9 | 17 | 26 |
| Ensino Superior | 11 | 21 | 32 |
| Total | 51 | 60 | 35 |

| Profissão ²³ | Pais | Mães |
|--|------|---|
| Professor (2), arquitecto (1), desenhador (1), técnico de informática (1), engenheiro civil (2), advogado (1), técnico de electrónica (1), fiel de armazém (2), técnico farmacêutico (1), agricultor (3), escriturário (1), distribuidor (1), empregado de balcão (3), mecânico (1), serralheiro (1), bombeiro (1), empregado de ourivesaria (1), guarda nacional republicano (2), contabilistas (2), enfermeiro (1), mediador (1), mecânico (1), gestor (1), topógrafo (1), analista criminal (1), empresário (1), operários (4), jardineiro (1). | | Funcionária pública (1), professora (4), auxiliar de reabilitação (1), técnica de geriatria (1), radiologista (1), assistente operacional (7), cozinheira (3), empregada de balcão (1), enfermeira (4), técnica de recursos humanos (1), técnica superior (3), educadora de infância (1), reformada por invalidez (1), empresária agrícola (1), auxiliar de educação (2), assistente social (4), doméstica (6), fisioterapeuta (1), contabilista (1), governanta (1). |

Problemas de saúde

Miopia - 2; cardiovascular - 1; alergia (pó, ácaros) - 12; diabetes - 1; escoliose lombar - 2; asma - 4; hipotireoidismo - 1; visuais - 4, Síndrome de cólon irritável - 1.

Vida escolar

Repetências:

| Ano de escolaridade | Nº Aluno(s) |
|---------------------|-------------|
| 10º | 13 |
| 9º | 5 |
| 8º | 3 |

²³ Nem todos os alunos responderam a este tópico.

Profissões mais pretendidas:



| PROFISSÕES | ALUNOS |
|------------------------|--------|
| Engenheira biomédica | 1 |
| Engenheiro civil | 1 |
| Piloto aviação | 1 |
| Médico | 9 |
| Engenheiro informática | 4 |
| Veterinário | 11 |
| Biólogo | 2 |
| Fisioterapeuta | 1 |
| Educadora de infância | 1 |
| Treinador Futebol | 1 |
| Psicóloga | 2 |
| Polícia | 1 |
| Obstetra | 1 |
| Contabilista | 1 |
| Guarda fiscal | 1 |
| Não Sabe | 22 |



Apoio no estudo:

Sim

35

Não

25

| Disciplinas de que gosta menos | Razões |
|--------------------------------|---|
| Português | Gramática e interpretação, difícil, muitas dificuldades |
| Física e Química | Muitas dificuldades |
| Matemática | Muitas dificuldades |
| Inglês | Muitas dificuldades |
| Filosofia | Não gosta de pensar |
| Educação física | Incompatibilidade com desportos coletivos |

| Disciplinas preferidas | Razões |
|------------------------|---|
| Matemática | Fácil, estimulante |
| Biologia e Geologia | Área a seguir no futuro |
| Física e Química | Fácil, interessante |
| Inglês | Fácil |
| Filosofia | Adora pensar na vida e na razão de ser das coisas |
| Educação física | Adora desporto; é motivante |



Frequência da biblioteca:

Sim

25

Não

35



Respostas à pergunta "Para ti, o que é um bom professor?"

Para mim, um bom professor é aquele que é

Exigente/ensina bem - 46

Paciente - 23

Divertido - 18

Confiante - 9

Amigo e simpático - 27

Compreensivo - 30

Bom ouvinte - 43

Tempos livres

Outras atividades de tempos livres

| ATIVIDADE | Nº DE ALUNOS |
|---------------------|--------------|
| Ouvir música | 51 |
| Ver tv | 46 |
| Ir ao cinema | 14 |
| Praticar desporto | 29 |
| Ler | 17 |
| Estar só | 5 |
| Estar com os amigos | 43 |
| Passear | 20 |
| Jogar no computador | 16 |
| Navegar na net | 47 |
| Ajudar os pais | 21 |

Deslocação casa/ escola

| Tempo gasto | Nº de alunos |
|--------------|--------------|
| Até 10 mins | 23 |
| 10 a 15 mins | 16 |
| 15 a 30 mins | 18 |
| + de 30 mins | 3 |

Computador

60 alunos têm - 100%

Ligação à Internet

60 alunos têm - 100 %

Livros

| Nº de livros em casa | Nº de alunos | Relação com os livros | Nº de alunos |
|----------------------|--------------|-----------------------|--------------|
| Menos de 50 | 60 | De proximidade | 35 |
| 50 a 100 | 0 | De distância | 10 |
| + de 100 | 0 | De indiferença | 15 |

Leitura

| Frequência de leitura | Nº de alunos |
|-----------------------|--------------|
| Nunca lê | 33 |
| Lê ao fim de semana | 24 |
| Lê todos os dias | 3 |

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA H DO 10 º ANO

Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

Alunos

Sexo feminino: 10

Sexo masculino: 10

Total

20

Nível etário médio

Alunos: 15 (14 - 17)

Pais: 48 (37 - 62)

Mães: 44 (36 - 58)

| Idades | Nº alunos |
|--------|-----------|
| 14 | 3 |
| 15 | 8 |
| 16 | 7 |
| 17 | 2 |

Nº de irmãos:

1 irmão 9

3 irmãos 0

Filhos únicos: 5

2 irmãos 5

4 irmãos 0

Nível de escolaridade

| | Pais | Mães | Total |
|---------------------------|-----------|-----------|-------|
| 1º ciclo do Ensino Básico | 0 | 1 | 1 |
| 2º ciclo do Ensino Básico | 5 | 0 | 5 |
| 3º ciclo do Ensino Básico | 1 | 3 | 4 |
| Ensino Secundário | 4 | 3 | 7 |
| Ensino Superior | 2 | 5 | 7 |
| Total | 11 | 12 | |

| Profissão | Pais | Mães |
|-----------|--|---|
| | funcionário público (1), auxiliar de ação médica (1), empresário (2), engenheiro informático (1), técnico de informático (2), carteiro (1), escriturário (1), empresário agrícola (1), gerente de loja (1), op. Pronicol (1), reformado (2) e desempregado (1) | enfermeira (2), auxiliar ação médica (1), desempregada (1), contabilista (1), empregada de limpeza (1), doméstica (2), escriturária (1), empresária, func. pública (1), auxiliar de ação educativa (2), prof ^a 1º ciclo (1), comerciante (1), cozinheira, educadora de infância (1) e secretária (1) |

Problemas de saúde

Miopia - 3; alergia (pó, ácaros) - 4; diabetes - 1; escoliose lombar - 1; asma - 1; hemofilia -1; Síndrome Wolff Parkinson White - 1

Vida escolar



Repetências:

| Ano de escolaridade | Nº alunos |
|---------------------|-----------|
| 10º | 4 |
| 9 | 2 |
| 8 | 1 |



Profissões mais pretendidas:

| PROFISSÕES | ALUNOS |
|-----------------------|--------|
| Historiadora | 1 |
| Relações Públicas | 1 |
| Educadora de Infância | 1 |
| Comissário de Bordo | 1 |

| | |
|----------------------|---|
| Professora de Inglês | 1 |
| Treinador Futebol | 1 |
| Jornalista | 1 |
| Polícia | 1 |
| Psicólogo/a | 3 |
| Não Sabe | 9 |



Apoio no estudo:

Sim

11

Não

9

| Disciplinas de que gosta menos | Razões |
|--------------------------------|---|
| Português | Gramática e interpretação |
| História | Muitas dificuldades, pois há muito para decorar |
| Geografia | Muitas dificuldades |
| Inglês | Muitas dificuldades |
| Filosofia | Não gosta de pensar |
| Educação física | Incompatibilidade com desportos coletivos |

| Disciplinas preferidas | Razões |
|------------------------|--------|
|------------------------|--------|

| | |
|-----------------|---|
| História | Descobrir o passado para construir o presente |
| Português | Para saber mais da língua materna |
| MACS | Fácil |
| Inglês | Fácil |
| Filosofia | Adora pensar na vida e na razão de ser das coisas |
| Educação física | Adora desporto; é motivante |



Frequência da biblioteca:

Sim

8

Não

12



Respostas à pergunta "Para ti o que é um bom professor?"

Para mim um bom professor é um professor que é

Exigente/ensina bem - 20

Paciente - 2

Divertido - 3

Confiante - 1

Amigo e simpático - 12

Compreensivo - 3

Bom ouvinte - 1

Tempos livres

Outras atividades de tempos livres

| ATIVIDADE | Nº DE ALUNOS |
|-------------------|--------------|
| Ouvir música | 17 |
| Ver tv | 13 |
| Ir ao cinema | 5 |
| Praticar desporto | 11 |
| Ler | 7 |

| | |
|---------------------|----|
| Estar só | 2 |
| Estar com os amigos | 17 |
| Passear | 9 |
| Jogar no computador | 10 |
| Navegar na net | 15 |
| Ajudar os pais | 11 |

Deslocação casa/ escola

| Tempo gasto | Nº de alunos |
|--------------|--------------|
| Até 10 mins | 7 |
| 10 a 15 mins | 5 |
| 15 a 30 mins | 7 |
| + de 30 mins | - |

Computador

100%

20 alunos têm - 100%

Ligação à Internet

20 alunos têm -

Livros

| Nº de livros em casa | Nº de alunos | Relação com os livros | Nº de alunos |
|----------------------|--------------|-----------------------|--------------|
| Menos de 50 | 20 | De proximidade | 15 |
| 50 a 100 | 0 | De distância | 3 |
| + de 100 | 0 | De indiferença | 2 |

Jornais e revistas

| Frequência de leitura | Nº de alunos |
|-----------------------|--------------|
| Nunca lê | 13 |
| Lê ao fim de semana | 7 |
| Lê todos os dias | ----- |

Temas para debate

1. A importância da figura do herói na vida do ser humano.
2. O respeito pelos direitos humanos.
3. Os aspectos positivos e negativos de se viver na sociedade actual.
4. A liberdade é o maior bem da Humanidade.
5. A viagem como descoberta do mundo, dos outros e de si próprio.
6. O papel indispensável da Literatura para o bem da Humanidade.
7. A importância da preservação da Natureza para a sobrevivência do Homem.
8. Os papéis da mulher e do homem na sociedade actual – será que a mulher ombreia com o homem?
9. O sonho comanda a vida.
10. A influência da televisão e da internet nas nossas vidas.
11. As redes sociais – vantagens e desvantagens.
12. Touradas – espectáculo ou violência gratuita (tema assaz debatido, uma vez que a tourada é cultura na Ilha Terceira).
13. Deverá a morte de animais ser aceite para se progredir nas indústrias da medicina, da moda e da cosmética?
14. O consumismo excessivo na sociedade actual.
15. O direito à privacidade por parte das figuras públicas.
16. A imagem como fator de integração social.
17. Os jovens e a popularidade: será a popularidade determinante para a afirmação de um jovem?
18. A violência nas relações entre os jovens.
19. O consumo de álcool entre os jovens: problema ou forma de integração social?
20. Será que a sociedade prepara os jovens para serem autónomos?
21. Os desafios que os jovens de hoje enfrentam.
22. A importância da política para os jovens.
23. Que valores defendem os jovens? Serão essencialmente individualistas e consumistas?
24. O contributo da escola para a realização pessoal dos jovens.
25. Será o descontentamento determinante para a evolução da sociedade?
26. A emigração dos jovens: aspectos positivos e negativos.
27. Será o passado melhor do que o presente?
28. Será que o futuro se constrói no presente?
29. Qual o valor da convivência com os mais velhos?
30. O que é a felicidade e o que nos faz felizes?

- A. Antes de leres o texto que se segue, partilha a tua opinião com a restante turma sobre o que é «Falar em público».

Leitura

- A. Lê com atenção o texto que se segue.

FALAR EM PÚBLICO

Seduzir uma plateia, prender a atenção dos ouvintes, fazer um discurso assertivo, encontrar as palavras certas, ter a noção do tempo e atender à qualidade dos interlocutores, para não falar nem acima nem abaixo das suas expectativas, é uma arte.

- 5 Num país tomado pela mania das conferências, debates, encontros, seminários e colóquios mais ou menos substantivos, é arrepiante assistir a certas prelecções de certos oradores. Alongam-se sempre mais do que devem, perdem-se no raciocínio, usam palavras caras, abusam de uma suposta erudição própria, intelectualizam o discurso e conseguem enfadar todos os presentes.
- 10 Pior do que o bocejo que provocam é a nulidade da sua presença, tantas vezes preparada ao detalhe.

- Muitas vezes o investimento que este tipo de oradores faz na preparação da sua intervenção revela-se completamente desproporcionado e desajustado. Escrupulosos, dão-se ao trabalho de organizar o discurso, de o escrever, de juntar acetatos, vídeos e outro material de apoio, numa tentativa genuína de fazer
- 15 passar a mensagem e serem mais eficazes. Na teoria está tudo certo mas a prática nem sempre confere com aquilo que pretendem.

- Um discurso lido perante uma plateia torna-se facilmente maçador; uma intervenção feita com base em acetatos onde está escrito exactamente aquilo
- 20 que o orador vai dizendo é impossível de acompanhar, pois a atenção divide-se entre o que é dito e aquilo que é mostrado; uma elaboração demasiado conceptualizada e centrada na ciência do próprio orador pode revelar-se perversa, na medida em que soa a presunção de superioridade, e uma teoria apresentada com excessivo pormenor é ineficaz porque os ouvintes não têm capacidade
- 25 para reter tanta informação.

- Assim sendo, por mais eloquente que seja o conteúdo ou a forma das intervenções públicas, elas só serão efectivas se forem “traduzidas” e simplificadas em função das características da plateia. Com simplificação não quero dizer banalização ou superficialidade, muito pelo contrário, trata-se de ser incisivo e
- 30 de tentar centrar o discurso no essencial, poupar os ouvintes a longos e fastidiosos monólogos e perceber que tudo se perde quando o orador passa a ser ouvinte de si próprio e se deixa encantar com aquilo que vai dizendo.

- Tenho participado e assistido a muitas palestras e conferências nos últimos dez anos verifico que os verdadeiros conferencistas são aqueles que conseguem ser simples e articulados, que mantêm um discurso claro e uma pose atenta a quem os ouve. Falam em vez de ler e abstêm-se de enunciar a informação que vai aparecendo reflectida atrás, em ecrãs gigantes. Mais, os bons oradores são pessoas capazes de improvisar sobre o momento e, até, de serem divertidos, tudo em função da atenção e expectativas dos presentes. Em resumo, são
- 40 especialistas que conseguem passar a sua mensagem de forma mais afectiva e menos cerebral, que fazem questão de adequar o discurso à realidade real e, por isso mesmo, deixam sempre boas ideias para pensar. Felizmente conheço vários.

B. Escolhe a opção que completa corretamente cada início de frase.

1. “Falar em público” é, acima de tudo,
 - a) uma arte.
 - b) um meio de atingir protagonismo.
 - c) um ato social.
2. No primeiro parágrafo do texto, distingue-se a
 - a) ironia.
 - b) enumeração.
 - c) hipérbole.
3. O segmento frásico “Num país tomado pela mania das conferências, debates (...)” (l.5) quer dizer que
 - a) os portugueses são negligentes.
 - b) o país é pródigo nesse tipo de evento.
 - c) o país desvaloriza os pontos de vista dos intervenientes.
4. As palavras *conferência*, *debate*, *encontros*, *seminários* e *colóquios* estabelecem uma relação de
 - a) inclusão.
 - b) equivalência.
 - c) oposição.
5. “(...) [É] arrepiante assistir a certas preleções” (ll.6-7), porque, entre outros aspetos,
 - a) terminam subitamente.
 - b) abusam de uma banalização inadmissível.
 - c) há certos oradores que se alongam sempre mais do que devem.
6. Há oradores que preparam até à exaustão o seu discurso. Daí
 - a) o inegável sucesso obtido.
 - b) a recompensa e o mérito alcançados.
 - c) ele se revelar, muitas vezes, desproporcionado e desajustado.
7. Para Laurinda Alves, “falar em público” implica
 - a) um discurso criativo e extenso.
 - b) o prazer do orador em se ouvir a si próprio.
 - c) ser incisivo e tentar centrar o discurso no essencial.
8. Laurinda Alves defende que a intencionalidade de um orador deverá, de entre um número apreciável de factores, respeitar a
 - a) quantidade de ouvintes.
 - b) profissão dos ouvintes.
 - c) qualidade dos interlocutores.
9. Na opinião da autora, os verdadeiros conferencistas são aqueles que
 - a) conseguem ser simples e articulados.
 - b) mantêm um discurso claro e uma pose atenta a quem os ouve.
 - c) as duas hipóteses acima enumeradas.
10. Os discursos proferidos devem privilegiar
 - a) o ato ilocutório expressivo.
 - b) o ato ilocutório assertivo.
 - c) nenhuma das hipóteses anteriores.

11. Para Laurinda Alves, os bons oradores não
 - a) devem improvisar.
 - b) devem fazer um investimento ambicioso na preparação da sua intervenção pública.
 - c) correm o risco de ter ausência de audiência.
12. Segundo a autora, são os especialistas que têm a capacidade de
 - a) passar a sua mensagem com eloquência.
 - b) não adequar o discurso à realidade.
 - c) deixar sempre boas ideias para pensar.

C. Responde, agora, às questões a seguir colocadas.

1. “Na teoria está tudo certo mas a prática nem sempre confere com aquilo que pretendem.” [linhas 16-17]

1.1. Explicita a teoria.

1.2. Salienta os problemas que, segundo a cronista, são mais comuns nas comunicações orais.

2. Refere o efeito que uma má preleção pode ter sobre o público.

3. Diz o que entende a cronista por “simplificação” do discurso [linha 28].

4. Da lista que se segue, assinala as qualidades indispensáveis a um bom comunicador:

| | | | |
|---------------|--------------|------------------|-----------|
| assertividade | simplicidade | minúcia | eficácia |
| clareza | erudição | eloquência | presunção |
| | | superficialidade | |

D. Completa o crucigrama com verbos relativos aos diversos modos de falar.



Verticais

1. Falar muito, sobre temas fúteis ou assuntos superficiais;
2. Falar em voz muito alta;
3. Cortar a palavra a alguém;
4. Cantar a meia-voz, sem preocupação de rigor na música ou na letra;
6. Partilhar uma preocupação;
9. Falar como um papagaio;
11. Trocar palavras duras com alguém;
13. Anunciar publicamente.

Horizontais

5. O contrário de *falar*;
7. Contar segredos;
8. Pronunciar letra a letra ou sílaba a sílaba;
10. Falar em voz muito alta, com cólera ou raiva;
12. Falar muito e de forma animada;
14. Falar muito baixinho;
15. Expressar-se de forma hesitante;
16. Fazer uma exposição perante uma audiência.

in <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/cruzadas/index.html>

Pós- leitura

Partilha com o teu professor e com os teus colegas um momento no qual tiveste dificuldades em transmitir oralmente as tuas ideias. Apresenta as razões para que tal tenha acontecido.

Os Dilemas de Kohlberg

Na Europa, uma mulher estava à beira da morte por causa de uma doença muito perigosa, uma espécie de cancro. Existia um medicamento que os médicos pensavam que a podia salvar. Era uma forma de rádio que o farmacêutico da própria cidade tinha descoberto recentemente. A produção do medicamento era cara, mas o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que o custo da sua produção. Ele gastava 200 e cobrava 2000 por uma pequena dose do medicamento. O marido da mulher doente, Heinz, dirigiu-se a todas as pessoas que conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar cerca de 1000, o que era metade do necessário. Ele disse ao farmacêutico que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe que lhe vendesse o medicamento mais barato ou que lhe deixasse pagar mais tarde o restante. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri o medicamento e vou ganhar dinheiro com ele”. Heinz ficou desesperado e arrombou a loja para roubar o medicamento para a sua mulher.

Discute as seguintes questões:

1. Heinz devia ou podia ter agido assim? Porquê?
2. Se estivesses no seu lugar, o que farias?

Joe e o seu irmão têm um problema grave. Devem abandonar a cidade rapidamente e precisam de dinheiro. Alex, o mais velho, entra numa loja após arrombar a porta e rouba 500 dólares. Joe, o mais novo, vai visitar um homem idoso já reformado, que todos conhecem. Joe explica que se encontra muito doente e necessita de ser operado e que a operação custa 500 dólares. Evidentemente, Joe não está doente e não tem qualquer intenção de devolver o dinheiro ao homem. Apesar de o homem não conhecer Joe muito bem, decide emprestar-lhe o dinheiro. Assim, Joe e Alex desaparecem da cidade, cada um com 500 dólares.

Discute as seguintes questões:

1. Qual dos dois agiu pior: Alex por ter roubado ou Joe por ter mentido e não ter sequer a intenção de devolver o dinheiro? Porquê?
2. Com qual deve a justiça ser mais dura: com quem rouba como Alex ou com quem mente e engana propositadamente como fez Joe? Justifica.

Mike é um rapaz de 14 anos que queria ir acampar. O pai prometeu deixá-lo ir se ele conseguisse poupar o dinheiro necessário. Mike trabalhou duramente e conseguiu poupar o necessário e ainda mais algum dinheiro. Mas um pouco antes do início do acampamento o pai mudou de ideias. Alguns amigos seus decidiram organizar uma pescaria. Precisava de algum dinheiro para poder ir, e pediu ao filho que lhe desse o dinheiro que havia poupado. Mike não queria deixar de ir acampar, pelo que decidiu não dar o dinheiro ao pai.

Discute as seguintes questões:

1. Teria o pai direito a pedir o dinheiro ao filho? Porquê?
2. Achas que o filho devia ter emprestado o dinheiro ao pai? Justifica.

Ano letivo 15/16

PLANO – GUIA PARA TRABALHO DE EXPRESSÃO ORAL – 10º ANO

Para poderes elaborar o teu trabalho de expressão oral, tens de seguir os seguintes passos:

- 1 – Escolher o «tema» de que gostes mais (um livro lido, um desporto, um país, etc...)
- 2 – Pesquisar sobre o tema (não te esqueças de indicar na tua apresentação a bibliografia ou sites pesquisados);
- 3 – Identificar/Enumerar vários tópicos sobre o tema escolhido;
- 4 - Organizar o trabalho como segue:

| Tópicos | Principais ideias |
|-----------|-------------------|
| 1 - | a. b. c. |
| 2 - | a. |
| ...etc... | ... |

- 5- Selecionar três tópicos que consideres mais interessante para apresentar a toda a turma;
- 6 – Selecionar instrumentos/materiais auxiliares que facilitem a exposição do trabalho e motivem os restantes colegas.
- 7 – Preparar uma exposição oral (7 minutos no máximo)

A avaliação incidirá sobre:

- a) Postura (descontraída e expressiva);
- b) Contacto visual;
- c) Dicção (clara e audível);
- d) Fluência (espontâneo e dinâmico)
- e) Correção gramatical (discurso oral e escrito - se houver)
- f) Identificação do tema;
- g) Pertinência dos tópicos escolhidos;
- h) Exploração pertinente e adequada de recursos;
- i) Gestão de tempo (apresentar o trabalho dentro do tempo estipulado).

BOM TRABALHO!!



| | Postura | | | | | | Dicção | | | Fluência | | | | Cor. Gramatical | | | Tema/Recursos | | | |
|-----------|---------------------------|--|----------------------|----------------------------|---|-----------------------|-----------------|--|------------------------|--|---|------------------------|------------|--------------------------|---------------------------------------|-------------------------|-----------------------|--------------------------------------|---|-----------------|
| | Descontraída e expressiva | Pouco expressiva e/ou demasiado informal | Tensa e inexpressiva | Contacto visual envolvente | Contacto visual fugaz/centrado numa pessoa ou grupo | Evita contacto visual | Clara e audível | Pouco clara/audível ou clara/inaudível | Imperfeita e inaudível | Discurso muito fluente espontâneo e dinâmico | Alguma fluência ou fluente, mas pouco espontâneo/dinâmico | Repetitivo e hesitante | Apenas leu | Discurso oral sem falhas | Discurso oral com algumas incorreções | Discurso oral incorreto | Identificação do tema | Pertinência dos tópicos apresentados | Exploração (adequada e pertinente/ com falhas/ inviável) dos recursos | Gestão de tempo |
| | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0.5 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 4 | 2.5 | 1.5 |
| Aluno/a | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Professor | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade
 Português 10º ano – 2015/2016
 Exposição oral 1º Período

Ano letivo 15/16

PLANO – GUIA PARA TRABALHO DE EXPRESSÃO ORAL – 10º ANO

Para poderes elaborar o teu trabalho de expressão oral, tens de seguir os seguintes passos:

1 – Pesquisar sobre o tema.

3 – Encontrar e seleccionar vários tópicos que sirvam de argumentos na tomada de posição perante o tema.

4 - Organizar o trabalho como segue:

| Tópicos | Principais ideias |
|-----------|-------------------|
| 1 - | a. b. c. |
| 2 - | a. |
| ...etc... | ... |

5 – Seleccionar três argumentos válidos (e dois exemplos) que sustentem a tomada de posição.

6 – Prever argumentos contrários e respetivos contra-argumentos.

7 – Preparar uma exposição oral (6 minutos no máximo)

A avaliação incidirá sobre:

- a) Postura (descontraída e expressiva);
- b) Contacto visual;
- c) Dicção (clara e audível);
- d) Fluência (espontâneo e dinâmico);
- e) Correção gramatical (discurso oral);
- f) Respeito pela estrutura do discurso/texto expositivo-argumentativo;
- g) Qualidade dos argumentos;
- h) Capacidade de resposta aos argumentos contrários apresentados;
- i) Utilização de marcadores discursivos adequados;
- j) Gestão de tempo (apresentar o trabalho dentro do tempo estipulado).

BOM TRABALHO!!



O TEXTO ARGUMENTATIVO

O discurso político, os textos publicitários, o sermão religioso, o ensaio e a tese universitária são alguns exemplos de textos de natureza argumentativa. Todos estes têm como objectivos influenciar e persuadir o leitor ou o ouvinte, na tentativa de o convencer de que a ideia defendida é a correta.

A palavra *argumentar* remete-nos para a defesa de uma ideia mediante um conjunto de razões. A **tese** designa a ideia que se pretende provar ou defender. Os **argumentos** (que podem estar implícitos ou explícitos) constituem o conjunto de razões que utilizamos na defesa da tese. Por último, o texto argumentativo termina com uma conclusão que deve ser sintética, persuasiva e encontrar soluções.

Para elaborar um texto argumentativo é importante:

- a) Procurar a informação e a documentação necessárias para conhecermos de forma clara o assunto que se vai defender;
- b) Conhecer o público-alvo que se quer convencer, seleccionando argumentos que possam ser mais eficazes;
- c) Esboçar os principais dados e argumentos a utilizar;
- d) Prever possíveis réplicas dos ouvintes, preparando outros argumentos eficazes.

O texto argumentativo deve obedecer à seguinte estrutura:

- I. **Introdução:** (primeiro momento) breve exposição da tese (tema ou assunto) que se vai defender. A apresentação do ponto de vista deve ser clara, objetiva.
- II. **Desenvolvimento:** (segundo momento) «corpo da argumentação» que contém os argumentos que apoiam a tese e a refutação das opiniões contrárias.

Podemos apoiar a tese inicial usando vários tipos de argumentos:

- a. argumentos com base em exemplos que possam fundamentar a nossa posição;
- b. argumentos por analogia com algo que é aceite por quem tentamos convencer;
- c. argumentos de autoridade que se baseiam na opinião de alguma pessoa, entidade ou documento com prestígio, ou em verdades irrefutáveis;
- d. argumentos universais, aqueles que a grande maioria dos ouvintes aceita;
- e. argumentos com base na experiência pessoal.

III. **Conclusão:** último momento no qual se retoma a tese inicial. Há que ser sintético, persuasivo e encontrar soluções.

Retirado de Escola Virtual, Porto Editora.

Articuladores do discurso

A organização de um texto argumentativo é muito importante. Por um lado, os argumentos e contra-argumentos devem ser coerentes entre si. Por outro lado, a introdução, os argumentos e a conclusão devem surgir articulados, segundo princípios lógicos, por sequências textuais, parágrafos, períodos e frases (principalmente, na escrita, se for o caso). Por último, as diferentes partes de um texto argumentativo devem ser encadeadas por conetores ou articuladores de discurso (palavras ou expressões que estabelecem uma relação lógica entre as sequências textuais. No entanto, é necessário saber quando os devemos usar e como usar durante o nosso discurso. Como tal, não podemos esquecer as ideias que pretendemos transmitir, porque a escolha far-se-á em função delas.

Os conetores ou articuladores de discurso que seguidamente te são apresentados (em quadro) são um auxiliar excelente na construção do discurso, quer se trate de um resumo, de uma síntese, de um comentário ou de outro tipo de técnica como, por exemplo, uma apresentação oral.

| | |
|----------------------------|---|
| Adição | E, pois, além disso, e ainda, não só...mas também, por um lado... por outro (lado) |
| Causa | Pois, pois que, porque, por causa de, dado que, já que, uma vez que, <u>porquanto</u> |
| Certeza | É evidente que, certamente, decerto, com toda a certeza, naturalmente, evidentemente |
| Consequência | Por tudo isto, de modo que, tanto... que, de tal forma que |
| Conclusão | Portanto, logo, enfim, em conclusão, concluindo, em suma |
| Chamar a atenção | Note-se que, atente-se em, repare-se, veja-se, constate-se |
| Dúvida | Talvez, é provável, é possível, provavelmente, possivelmente, porventura |
| Enfatizar | Efectivamente, com efeito, na verdade, como vimos |
| Esclarecer | (não) significa isto que, quer isto dizer, não se pense que, com isto não pretendemos |
| Exemplificar | Por exemplo, isto é, como se pode ver, é o caso de, é o que se passa <u>com</u> |
| Fim | Para, para que, com o intuito de, a fim de, com o objectivo de |
| Hipótese, condição | Se, a menos que, supondo que, (mesmo) admitindo que, salvo se, excepto se |
| Ligação espacial | Ao lado, sobre, à esquerda, no meio, naquele lugar, o lugar onde |
| Ligação temporal | Após, antes, depois, em seguida, seguidamente, até que, quando |
| Opinião | A meu ver, estou em crer que, em nosso entender, parece-me <u>que</u> |
| Oposição, restrição | Mas, apesar de, no entanto, porém, contudo, todavia, por outro lado |
| Reafirmação, resumo | Por outras palavras, ou melhor, ou seja, em resumo, em suma |
| Semelhança | Do mesmo modo, tal como, assim como, pela mesma razão |

A partir dos tópicos a avaliar neste trabalho presentes no plano-guia que te foi entregue, procede às tuas avaliação e coavaliação. Deverás indicar não só quais foram os aspetos positivos e os a melhorar da tua apresentação, como também os da apresentação do teu par.

Par composto por:

Aluno 1: _____

Aluno 2: _____

| Autoavaliação do Aluno: _____ | |
|--|--|
| Aspetos positivos | Aspetos a melhorar |
| | |

| Coavaliação do Aluno: _____ | |
|--|--|
| Aspetos positivos | Aspetos a melhorar |
| | |

| Avaliação feita pelo Professor: _____ | |
|--|--|
| Aspetos positivos | Aspetos a melhorar |
| | |


| | Postura | | | | | | Dicção | | | Fluência | | | | Cor. Gramatical | | | Discurso Argumentativo | | | | | |
|-----------|---------------------------|--|----------------------|----------------------------|---|-----------------------|-----------------|--|------------------------|--|---|------------------------|------------|--------------------------|---------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------------|---|-----------------|
| | Descontraída e expressiva | Pouco expressiva e/ou demasiado informal | Tensa e inexpressiva | Contacto visual envolvente | Contacto visual fugaz/centrado numa pessoa ou grupo | Evita contacto visual | Clara e audível | Pouco clara/audível ou clara/inaudível | Imperfeita e inaudível | Discurso muito fluente espontâneo e dinâmico | Alguma fluência ou fluente, mas pouco espontâneo/dinâmico | Repetitivo e hesitante | Apenas leu | Discurso oral sem falhas | Discurso oral com algumas incorreções | Discurso oral incorreto | Estrutura lógica do texto argumentativo | Três argumentos válidos | Dois exemplos adequados | Contra-argumentos pertinentes | Discurso com conectores discursivos adequados | Gestão de tempo |
| | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0.5 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Aluno/a | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Professor | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade
 Português 10º ano – 2015/2016
 Exposição oral 2º Período

| | Postura | | | | | | Dicção | | | Fluência | | | | Cor. Gramatical | | | Discurso Argumentativo | | | | | | |
|-------|---------------------------|--|----------------------|----------------------------|---|-----------------------|-----------------|--|------------------------|--|---|------------------------|------------|--------------------------|---------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------------|--|-----------------|--|
| | Descontraída e expressiva | Pouco expressiva e/ou demasiado informal | Tensa e inexpressiva | Contacto visual envolvente | Contacto visual fugaz/centrado numa pessoa ou grupo | Evita contacto visual | Clara e audível | Pouco clara/audível ou clara/inaudível | Imperfeita e inaudível | Discurso muito fluente espontâneo e dinâmico | Alguma fluência ou fluente, mas pouco espontâneo/dinâmico | Repetitivo e hesitante | Apenas leu | Discurso oral sem falhas | Discurso oral com algumas incorreções | Discurso oral incorreto | Estrutura lógica do texto argumentativo | Três argumentos válidos | Dois exemplos adequados | Contra-argumentos pertinentes | Discurso com conetores discursivos adequados | Gestão de tempo | |
| | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0.5 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | |
| Aluno | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 2 | | | | 2 | | | 2 | 2 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | |
| 2 | 1 | | | 2 | | | 2 | | | 0.5 | | | | 1 | | | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | |
| 3 | 2 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 | |
| 4 | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 2 | | | | 1 | | | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 | |
| 5 | 2 | | | 2 | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | |
| 6 | 1 | | | 1 | | | 2 | | | 0.5 | | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | |
| 7 | 2 | | | 1 | | | 2 | | | 1 | | | | 1 | | | 0.5 | 1 | 1 | 0.75 | 0 | 0.5 | |
| 8 | 1.5 | | | 2 | | | 2 | | | 0.5 | | | | 1 | | | 0.5 | 1 | 1 | 1 | 0.25 | 0.5 | |
| 9 | 1.5 | | | 1 | | | 1 | | | 0.5 | | | | 1 | | | 1 | 1.5 | 1 | 1 | 0.25 | 1 | |
| 10 | 1.5 | | | 2 | | | 1.5 | | | 1 | | | | 0.5 | | | 2 | 2 | 2 | 1.5 | 0.5 | 0 | |
| 11 | 2 | | | 1 | | | 2 | | | 1.5 | | | | 1 | | | 1.5 | 2 | 2 | 1.5 | 0.5 | 1 | |
| 12 | 1 | | | 1 | | | 3 | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 1 | |
| 13 | 2 | | | 1 | | | 2 | | | 1 | | | | 1 | | | 0 | 1 | 1 | 0.5 | 0 | 1 | |
| 14 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 0.5 | | | | 1 | | | 1.25 | 1.25 | 1.25 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | |
| 15 | 2 | | | 1 | | | 1.5 | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 0.5 | |
| 16 | 1 | | | 1.5 | | | 1 | | | 0.5 | | | | 0.5 | | | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 1 | |
| 17 | 1 | | | 2 | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | |
| 18 | 1 | | | 2 | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | |

| | | | | | | | | | | | |
|----|------|------|-----|-----|------|------|------|------|-----|------|-----|
| 19 | 1 | 1 | 2 | 0.5 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 |
| 20 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 21 | 1 | 1.5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.5 | 1.5 | 1 | 0.25 | 0 |
| 22 | 1.5 | 2 | 1.5 | 1.5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.25 | 1 |
| 23 | 1.25 | 1.25 | 2 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.25 | 0.5 |
| 24 | 2 | 1.5 | 1.5 | 2 | 0.5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0.5 | 1 |
| 25 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 |
| 27 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 28 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0.25 | 1 |
| 29 | 0.5 | 0.75 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.5 |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 1.5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 31 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.5 | 2 | 0.5 | 1 |
| 32 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1.5 | 1.5 | 1 | 2 | 1.5 | 0.5 | 1 |
| 33 | 1.5 | 2 | 2 | 1.5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 34 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0.5 | 0.5 |
| 35 | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 1 | 1 | 1 | 1.5 | 1 | 1.5 | 0.5 | 1 |
| 36 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.25 | 1.25 | 1 | 0.5 | 1 |
| 37 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 38 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0.5 | 0.5 |
| 39 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1.5 | 2 | 1.5 | 1 | 0.5 | 0 |
| 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 41 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0.25 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| 42 | 1.5 | 1.5 | 2 | 1.5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 43 | 1.5 | 2 | 1.5 | 1.5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 44 | 1.5 | 2 | 2 | 1.5 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 45 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0.5 | 1 |
| 46 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 47 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1.5 | 0.5 | 1 |
| 48 | 1.5 | 1.5 | 1 | 1.5 | 1 | 1 | 1.5 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 49 | 1 | 2 | 2 | 0.5 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 | 0.5 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|-----|
| 50 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 51 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 52 | 2 | 2 | 1.5 | 1.5 | 0.5 | 1 | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 0.5 | 1 |
| 53 | 1.5 | 1.5 | 2 | 1.5 | 2 | 1.5 | 2 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 54 | 2 | 2 | 0.5 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 55 | 1.5 | 1 | 2 | 1.5 | 1.5 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0.5 | 1 |
| 56 | 1 | 1 | 2 | 0.5 | 1 | 1 | 1 | 1.5 | 1.5 | 0.5 | 0.5 |
| 57 | 1.5 | 2 | 2 | 1.5 | 1.5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0.5 | 1 |
| 58 | 0.5 | 1 | 1.5 | 0.5 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 59 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0.5 | 1 |
| 60 | 1 | 2 | 1 | 0.5 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 61 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0 | 0.5 | 0.5 | 0 | 0 | 0 |
| 62 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.25 | 1 |
| 63 | 1 | 1 | 2 | 0.5 | 1 | - | - | 1 | 1 | 1 | - |
| 64 | 2 | 1 | 2 | 1.5 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 | 1 |
| 65 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 66 | 1 | 1.5 | 1 | 1.5 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 |
| 67 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 68 | 1 | 1.5 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 69 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 70 | 2 | 1 | 2 | 1.5 | 1.5 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 71 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 72 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 0.25 | 0.5 | 0 | 0.5 |
| 73 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | 1 | 1 | 0.25 | 0.5 |
| 74 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 75 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0.5 | 1 |
| 76 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 77 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 78 | 1.5 | 1 | 1.5 | 1 | 1.5 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 79 | 1 | 0.5 | 0.5 | 1 | 1.5 | 1 | 2 | 2 | 0.25 | 0.5 | 1 |
| 80 | 1.5 | 1.5 | 2 | 1.5 | 1.5 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 | 1 |

|  | Postura | | | | | | Dicção | | | Fluência | | | | Cor. Gramatical | | | Discurso Argumentativo | | | | | | | |
|---|---------------------------|--|----------------------|----------------------------|---|-----------------------|-----------------|--|------------------------|--|---|------------------------|------------|--------------------------|---------------------------------------|-------------------------|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------------|--|-----------------|---|--|
| | Descontraída e expressiva | Pouco expressiva e/ou demasiado informal | Tensa e inexpressiva | Contacto visual envolvente | Contacto visual fugaz/centrado numa pessoa ou grupo | Evita contacto visual | Clara e audível | Pouco clara/audível ou clara/inaudível | Imperfeita e inaudível | Discurso muito fluente espontâneo e dinâmico | Alguma fluência ou fluente, mas pouco espontâneo/dinâmico | Repetitivo e hesitante | Apenas leu | Discurso oral sem falhas | Discurso oral com algumas incorreções | Discurso oral incorreto | Estrutura lógica do texto argumentativo | Três argumentos válidos | Dois exemplos adequados | Contra-argumentos pertinentes | Discurso com conetores discursivos adequados | Gestão de tempo | | |
| | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0.5 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | |
| Aluno | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 1.5 | | 2 | | | | 2 | | | 1.5 | | | | 2 | | | 1.5 | 2 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | | |
| 2 | 1 | | 1 | | | | 2 | | | 1 | | | | 2 | | | 1.5 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | | |
| 3 | 2 | | 1 | | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 | | |
| 4 | 2 | | 2 | | | | 2 | | | 2 | | | | 2 | | | 1 | 1.5 | 1.5 | 1 | 0.5 | 1 | | |
| 5 | 2 | | 2 | | | | 1 | | | 1 | | | | 2 | | | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | | |
| 6 | 1 | | 1 | | | | 2 | | | 0.5 | | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | | |
| 7 | 2 | | 1 | | | | 2 | | | 1 | | | | 1 | | | 0.5 | 1 | 1 | 0.75 | 0 | 0.5 | | |
| 8 | 1.5 | | 2 | | | | 2 | | | 0.5 | | | | 1 | | | 0.5 | 1 | 1 | 1 | 0.25 | 0.5 | | |
| 9 | 1.5 | | 1 | | | | 1 | | | 0.5 | | | | 1 | | | 1 | 1.5 | 1 | 1 | 0.25 | 1 | | |
| 10 | 1.5 | | 2 | | | | 1.5 | | | 1 | | | | 0.5 | | | 2 | 2 | 2 | 1.5 | 0.5 | 0 | | |
| 11 | 2 | | 1 | | | | 2 | | | 1.5 | | | | 1 | | | 1.5 | 2 | 2 | 1.5 | 0.5 | 1 | | |
| 12 | 1 | | 1 | | | | 3 | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 1 | | |
| 13 | 2 | | 1.5 | | | | 2 | | | 1 | | | | 1 | | | 0 | 1 | 1 | 0.5 | 0 | 1 | | |
| 14 | 1 | | 1 | | | | 1 | | | 0.5 | | | | 1 | | | 1.25 | 1.25 | 1.25 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | | |
| 15 | 2 | | 1 | | | | 1.5 | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 0.5 | | |
| 16 | 1 | | 1.5 | | | | 1 | | | 0.5 | | | | 0.5 | | | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 1 | | |
| 17 | 1.5 | | 2 | | | | 1 | | | 1.5 | | | | 1 | | | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | | |
| 18 | 1 | | 2 | | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | | |
| 19 | 1.25 | | 1 | | | | 2 | | | 0.5 | | | | 2 | | | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | | |

| | | | | | | | | | | | |
|----|-----|------|-----|-----|------|------|------|------|-----|------|-----|
| 20 | 1 | 1.5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 21 | 1 | 1.5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.5 | 1.5 | 1 | 0.25 | 0 |
| 22 | 1.5 | 2 | 1.5 | 1.5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.25 | 1 |
| 23 | 1 | 1 | 2 | 1.5 | 1 | 0.5 | 1 | 0.75 | 0.5 | 0.25 | 0.5 |
| 24 | 2 | 1.5 | 1.5 | 2 | 0.5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0.5 | 1 |
| 25 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | 1.5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 |
| 27 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1.5 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 28 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0.25 | 1 |
| 29 | 0.5 | 0.75 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.5 |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 1.5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 31 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.5 | 2 | 0.5 | 1 |
| 32 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1.5 | 1 | 2 | 1.5 | 0.5 | 1 |
| 33 | 1.5 | 2 | 2 | 1.5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 34 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0.5 | 0.5 |
| 35 | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 1 | 1 | 1 | 1.5 | 1 | 1.5 | 0.5 | 1 |
| 36 | 1.5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1.25 | 1.25 | 1 | 0.5 | 1 |
| 37 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 38 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0.5 | 0.5 |
| 39 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1.5 | 2 | 1.5 | 1 | 0.5 | 0 |
| 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 41 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0.25 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| 42 | 1.5 | 1.5 | 2 | 1.5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 43 | 1.5 | 2 | 1.5 | 1.5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 44 | 1.5 | 2 | 2 | 1.5 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 45 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0.5 | 1 |
| 46 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 47 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1.5 | 0.5 | 1 |
| 48 | 1.5 | 1.5 | 1 | 1.5 | 1 | 1 | 1.5 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 49 | 1 | 2 | 2 | 0.5 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 | 0.5 |
| 50 | 1.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|-----|
| 51 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 52 | 2 | 2 | 1.5 | 1.5 | 0.5 | 1 | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 0.5 | 1 |
| 53 | 1.5 | 1.5 | 2 | 1.5 | 2 | 1.5 | 2 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 54 | 2 | 2 | 0.5 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 55 | 1.5 | 1 | 2 | 1.5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0.5 | 1 |
| 56 | 1 | 1 | 2 | 0.5 | 1 | 1 | 1 | 1.5 | 1.5 | 0.5 | 0.5 |
| 57 | 1.5 | 2 | 2 | 1.5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0.5 | 1 |
| 58 | 0.5 | 1 | 1.5 | 0.5 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 59 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0.5 | 1 |
| 60 | 1 | 2 | 1 | 0.5 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 61 | 1.5 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0 | 0.5 | 0.5 | 0 | 0 | 0 |
| 62 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.25 | 1 |
| 63 | 1 | 1 | 2 | 0.5 | 1 | - | - | 1 | 1 | 1 | - |
| 64 | 2 | 1 | 2 | 1.5 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 | 1 |
| 65 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 66 | 1 | 1.5 | 1 | 1.5 | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 |
| 67 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 68 | 1 | 1.5 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 69 | 1.5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 70 | 2 | 1 | 2 | 1.5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 71 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 72 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 0.25 | 0.5 | 0 | 0.5 |
| 73 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | 1 | 1 | 0.25 | 0.5 |
| 74 | 1.5 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.5 | 1 |
| 75 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0.5 | 1 |
| 76 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 77 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 78 | 1.5 | 1 | 1.5 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.5 | 1 |
| 79 | 1 | 0.5 | 0.5 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0.25 | 0.5 | 1 |
| 80 | 1.5 | 1.5 | 2 | 1.5 | 2 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 | 1 |

Ano letivo 2015/2016
“A oralidade como ferramenta de aprendizagem”

Lê com atenção o seguinte questionário. Deves responder com total sinceridade, refletindo sobre todas as perguntas que te vão ser colocadas. Este questionário é totalmente anónimo, pelo que ninguém saberá quem o preencheu. Se tiveres alguma dúvida, pede esclarecimentos.

Depois de todas as atividades orais que realizaste...

1. Continuas a considerar a língua portuguesa uma língua difícil?

- a) Não
- b) Mais ou menos
- c) Sim

2- Consideras que agora sabes expressar-te melhor oralmente em português, sempre que solicitado a comunicar ou como voluntário?

- a) Nunca
- b) Às vezes
- c) Sempre

3- Se respondeste «nunca» ou «às vezes» à pergunta anterior, por que é que ainda tens dificuldades em expressar-te? (escolhe apenas duas opções)

Continuo a ter dificuldades em expressar-me, porque:

- a) sou mesmo tímido.
- b) não quero que os outros se riam de mim.
- c) sei que vou ser corrigido.
- d) tenho falta de vocabulário.
- e) tenho pouca competência linguística.
- f) nunca fui estimulado a falar
- g) não sei o que o professor pretende
- h) Outra razão Qual? _____

4- Achas que deveria haver mais momentos dedicados à oralidade nas aulas de português?

- a) Sim
- b) Não

5- Que atividades orais desenvolvidas nas aulas mais te agradaram e ajudaram a aprender a comunicar? (escolhe apenas duas opções)

- g) Debates (a par/ em grupo)
- h) Diálogos
- i) Dramatizações (a par/ em grupo)
- j) Correções orais de exercícios (a par/ em pequeno grupo / turma)
- k) Leituras em voz alta
- l) Recitais
- g) Outras Quais? _____

6- Define o grau de importância que se deve dar à oralidade na aprendizagem da tua própria língua.

- f) Totalmente importante
- g) Bastante importante
- h) Importante
- i) Pouco importante
- j) Nada importante

7- Consideras que o teu desempenho a nível oral melhorou?

- k) Totalmente
- l) Bastante
- m) Razoavelmente
- n) Pouco
- o) Nada

Muito Obrigado Pela Colaboração!